

A formação do/a professor/a de música das escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal

Comunicação

GTE 14 – Formação Docente em Música

Isabela Costa Leal
Universidade de Brasília (UnB)
isabela.leal.isabela@hotmail.com

Jéssica Franciéli Fritzen
Universidade de Brasília (UnB)
fritzen.jessica@gmail.com

Resumo: Este trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que investigou a formação dos professores de música nas escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal. A partir da hipótese de que profissionais sem formação específica em licenciatura em música podem ocupar cargos docentes na área, o objetivo deste trabalho foi conhecer qual é a formação dos professores de música dessas instituições. Por meio de um *survey* (Freitas et al., 2000) foi elaborado um questionário enviado para coordenadores/as pedagógicos das escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal, no qual foram analisadas: a principal formação dos professores responsáveis pelas aulas de música; se possuem pós-graduação, em caso afirmativo, qual; e se as escolas realizam formação continuada específica em música para os professores que trabalham com música. Foi obtido uma taxa de resposta de 5% do percentual total. Os dados revelaram que 43% das escolas respondentes possuem professores/as de música com licenciatura em música, porém, verificou-se que 57% são professores com formações diversas, incluindo bacharéis e técnicos em música, como também, musicoterapeutas para atuar na educação musical infantil. Apesar de ter um número significativo de licenciados em música atuando na educação infantil, existe uma porcentagem considerável de profissionais não licenciados em música exercendo tal profissão. Acredita-se que isso possa comprometer a qualidade do ensino e aprendizagem musical das crianças, a valorização do campo da educação musical na educação infantil, bem como, contribuir na fragilização do curso de licenciatura em música.

Palavras-chave: formação musical; educação infantil; licenciatura em música

Introdução

Este trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília, no qual investigou como a música está inserida nas escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal. A hipótese que norteou a investigação é a de que profissionais sem formação específica na área podem ser admitidos como professores de música na educação infantil. Desta forma, será apresentada neste trabalho uma categoria resultante da pesquisa - a formação do/a professor/a de música das escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal —, contemplando o objetivo de conhecer qual é a formação dos professores de música dessas instituições.

A motivação para esta pesquisa emergiu da própria vivência profissional em escolas particulares de música, no qual foi possível observar, de forma recorrente, condições precárias de trabalho para o docente: contratações frágeis, falta de materiais e de espaços adequados para as aulas, além da quase inexistente articulação entre coordenação pedagógica e professor de música. Em muitos desses contextos, percebeu-se que a experiência do professor em performance musical era mais valorizada do que a formação pedagógica, o que pode revelar um processo de invisibilização do curso de licenciatura em música e, conseqüentemente, da profissionalização do educador musical. Diante disso, surgiu o interesse em investigar se, no contexto da educação infantil regular privada, essa realidade também se repete.

A importância da formação do/a professor/a de música

No contexto da educação infantil, é comum observar a música sendo utilizada como ferramenta para auxiliar ou atingir outros fins — seja para marcar a rotina, facilitar a memorização de conteúdos ou estimular habilidades cognitivas e motoras (Brasil, 1998, p. 47). Embora essas funções possam ser legítimas em determinadas situações, é importante problematizar a recorrente redução da música a um instrumento pedagógico de apoio. Esse entendimento limita sua potência enquanto linguagem autônoma e campo do conhecimento.

Nesse sentido, o Currículo em Movimento do Distrito Federal e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatizam a necessidade da intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas do contexto da educação infantil (Brasil, 2017, p. 38; Distrito Federal, 2018, p.77).

Quando a musicalidade é mobilizada de forma intencional no contexto educacional, tem como principal objetivo desenvolver a própria musicalidade do indivíduo, e não servir a finalidades externas ou utilitárias. Isso ressalta que a musicalidade deve ser valorizada como expressão legítima da criança, sem julgamentos externos, promovendo a fruição, a expressão e a ampliação cultural desde a infância (Distrito Federal, 2018, p. 77). De acordo com o Currículo em Movimento,

A manifestação artística musical, por exemplo, precisa ser explorada para além das funções de comando atitudinal como geralmente se observa nos espaços de Educação infantil. A educação da escuta atenta e intencional às variedades sonoras existentes no cotidiano da criança vai além do trabalho puramente imitativo ou reprodutivo de técnicas de utilização instrumental, ou do mero canto de canções infantis sem intencionalidade educativa musical (Distrito Federal, 2018, p. 77)

Dessa forma, acredita-se que essa intencionalidade musical exige conhecimento técnico, sensibilidade artística e, sobretudo, formação específica. Essa lacuna formativa pode, portanto, perpetuar práticas desarticuladas, que reforçam a visão da música como atividade secundária e não como uma área legítima do saber escolar. Nesse contexto, Madalozzo e Madalozzo (2014, p. 172) alertam que, embora a musicalização possa contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades, o foco das aulas deve permanecer na formação musical em si, sendo os recursos lúdicos um meio e não um fim. Quando esse equilíbrio se perde, corre-se o risco de transformar o ensino de música em mera recreação, esvaziando sua dimensão educativa.

Em vista disso, observa-se que ainda há uma defasagem entre o ensino de música e o das demais áreas do conhecimento, marcada pela ênfase em atividades de imitação mecânica e reprodução, em vez de práticas voltadas à criação e à construção do conhecimento musical. Nesses casos, a música é muitas vezes abordada como um produto acabado, e não como uma linguagem que pode ser explorada e construída ao longo do processo educativo, como explica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a

realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (Brasil, 1998, p. 47).

O documento enfatiza a importância de garantir que, nas práticas musicais desenvolvidas na escola, não se perca de vista o trabalho com os elementos que constituem a linguagem musical. Ao afirmar que “é preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais” (Brasil, 1998, p. 49), o texto reforça que a música, além de uma linguagem expressiva e cultural, é também uma forma de conhecimento e, como tal, requer intencionalidade pedagógica e aprofundamento de seus conteúdos próprios.

Concomitantemente, Beyer (2003, p. 105-106) aponta que a música costuma ser apresentada pela escola como um dos aspectos positivos de sua proposta pedagógica, funcionando até mesmo como estratégia de *marketing* institucional. Para isso, muitas vezes, sua presença se restringe a eventos e apresentações com formato de espetáculo, o que pode acontecer em detrimento do trabalho musical cotidiano. Em diversos casos, nem sequer há um ensino contínuo de música, e as apresentações acabam construindo uma imagem simbólica e irreal, que não reflete, de fato, o processo de aprendizagem das crianças. Chegando a uma conclusão semelhante, Joly (2003) problematiza que, no contexto educacional brasileiro, ainda são poucos os profissionais da educação que compreendem plenamente o papel da música no processo formativo das crianças. A autora explica que

A atividade de música, em geral, está à disposição dos aspectos promocionais das escolas, com o objetivo de preparar um repertório musical para ser apresentado em comemorações cívicas e religiosas. No entanto, esse tipo de prática tem pouco ou nenhuma relação com os objetivos da educação musical e reflete uma defasagem no processo de desenvolvimento e reconhecimento da área musical em relação às outras áreas do conhecimento (Joly, 2003, p. 117).

Diante o exposto, faz-se necessário conceber que, para que o ensino de música seja significativo, é fundamental que o educador tenha clareza sobre o que compreende por música, reconhecendo seus elementos constitutivos e as diferentes formas pelas quais ela

pode ser vivida e experimentada pelos alunos (Hentschke; Del Ben, 2003). Ademais, sem considerar as múltiplas formas de vivência musical — como a escuta, a criação, o corpo, a improvisação e o jogo — o ensino pode deixar de dialogar com as formas expressivas das próprias crianças. Portanto, pensar “o que é música” e “como vivenciá-la” é também pensar o lugar da música na formação humana desde a infância.

Metodologia

Esta investigação de cunho quali e quantitativo, utilizou-se do método *survey*. De acordo com Freitas et al. (2000, p. 105) o *survey* é apropriado quando “se deseja responder questões do tipo ‘o quê?’, ‘por que?’, ‘como?’ e ‘quanto?’, ou seja, quando o foco de interesse é sobre ‘o que está acontecendo’ ou ‘como e por que isso está acontecendo’”. Desta forma, foi elaborado um questionário direcionado a coordenadores(as) pedagógicos(as) de escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal com o propósito de levantar informações detalhadas sobre a presença da música nas instituições de ensino, considerando aspectos como frequência das aulas, formação dos(as) docentes, planejamento pedagógico, recursos disponíveis e condições institucionais para a prática musical. O questionário é compreendido como uma técnica de pesquisa constituída por um conjunto estruturado de perguntas, aplicadas a indivíduos com a finalidade de coletar informações relacionadas a aspectos como conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamentos, sejam eles atuais ou passados (Gil, 2009, p. 121).

O questionário elaborado para esta pesquisa foi precedido por uma carta de cessão de direitos autorais, apresentada logo no início do instrumento. Esse termo declarava: “Estou de acordo em ceder os direitos autorais do questionário, para fins de pesquisa, com uso integral, sem restrições de prazos ou citações.” A marcação desse campo era obrigatória para o prosseguimento do preenchimento, funcionando como uma forma de consentimento expresso quanto à utilização das informações fornecidas. Tal medida está em consonância com os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, assegurando o respeito à autonomia, ao anonimato e aos direitos dos participantes.

A organização do questionário contempla sete eixos principais, apresentados na seguinte ordem: 1) Dados sociodemográficos da escola; 2) Aulas de música na educação infantil; 3) Contratação do(a) professor(a) de música; 4) Formação do(a) professor(a) de música na educação infantil; 5) Planejamento em educação musical; 6) Espaços e materiais para as aulas de música; e 7) Questão aberta para considerações e sugestões dos respondentes. Cada bloco foi estruturado com predominância de perguntas fechadas — com alternativas cuidadosamente elaboradas — e algumas perguntas abertas, que visam captar nuances e percepções mais subjetivas. Para este trabalho, apresentaremos o eixo 4 do questionário (Figura 1) e seus respectivos resultados. Desta forma, este eixo contou com as seguintes perguntas:

- Qual é a principal formação do/a professor/a responsável pelas aulas de música?
- O/a professor/a de música tem pós-graduação?
- Caso sim, qual?
- A escola realiza formação continuada específica em música para os/as professores/as que trabalham com música?

Figura 1: Questionário sobre a formação do/a professor/a de música das escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal.

<p>FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>17. Qual é a principal formação do(a) professor(a) responsável pelas aulas de música? *</p> <p><i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Licenciatura em Música</p> <p><input type="radio"/> Bacharelado em Música</p> <p><input type="radio"/> Técnico em Música</p> <p><input type="radio"/> Musicoterapia</p> <p><input type="radio"/> Pedagogia</p> <p><input type="radio"/> Licenciatura em Artes Cênicas</p> <p><input type="radio"/> Licenciatura em Dança</p> <p><input type="radio"/> Licenciatura em Artes Visuais</p> <p><input type="radio"/> Licenciatura em outra área</p> <p><input type="radio"/> Formação em outra área</p> <p><input type="radio"/> Outro: _____</p>	<p>19. Caso sim, qual? *</p> <p><i>Marque todas que se aplicam.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Especialização em Música</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização em Educação</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização em Artes</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização em outra área</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado em Música</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado em Educação</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado em Artes</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado em outra área</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado em Música</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado em Educação</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado em Artes</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado em outra área</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
<p>18. O(a) professor(a) de música têm pós-graduação? *</p> <p><i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	<p>20. A escola realiza formação continuada específica em música para os professores que trabalham com música? *</p> <p><i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim, realiza cursos específicos de música na escola</p> <p><input type="radio"/> Sim, oferece estímulos financeiros para o(a) professor(a) realizar cursos de música fora da escola</p> <p><input type="radio"/> Os(as) professores(as) de música procuram formações em educação musical por conta própria</p> <p><input type="radio"/> Não oferece</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Com o intuito de verificar a clareza e a organização do instrumento de pesquisa, foi realizado um pré-teste. A versão final do questionário foi aplicada por meio da plataforma *Google Forms*, de forma anônima, e permaneceu disponível por aproximadamente três semanas. Ao todo, o formulário foi enviado por e-mail para quatrocentos e setenta e cinco (475) escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal, abrangendo todas as regiões administrativas. No entanto, trinta e oito (38) mensagens retornaram por erro de entrega – o que pode estar relacionado a fatores como endereços de e-mail digitados incorretamente, caixas de entrada cheias ou instabilidades nos servidores das instituições destinatárias –, totalizando quatrocentos e trinta e sete (437) instituições efetivamente contatadas. Dentre estas, vinte e quatro (24) escolas responderam ao questionário, o que corresponde a uma taxa de retorno de aproximadamente cinco por cento (5%). Das vinte e quatro (24) respondentes, vinte e uma (21) afirmaram oferecer aulas de música regularmente na educação infantil, enquanto três (3) indicaram não contar com essa prática em sua instituição.

Acredita-se que essa situação pode estar relacionada a fatores como: o curto período de aplicação do questionário, a falta de tempo dos/as coordenadores/as, o receio de exposição e a pouca familiaridade do público com pesquisas desse tipo. Ademais, em escolas de rede privada, questões mercadológicas e a percepção de vulnerabilidade podem contribuir para a resistência em participar de investigações acadêmicas.

Para garantir a consistência metodológica dessa etapa, foi essencial identificar corretamente o tipo de variável correspondente a cada questão do instrumento, uma vez que essa classificação orienta a escolha dos procedimentos estatísticos mais adequados à interpretação dos resultados. Desta forma, a análise do questionário ocorreu com base em Freitas et al. (2000, p. 110) por meio das variáveis: nominais, de razão, ordinal e intervalares.

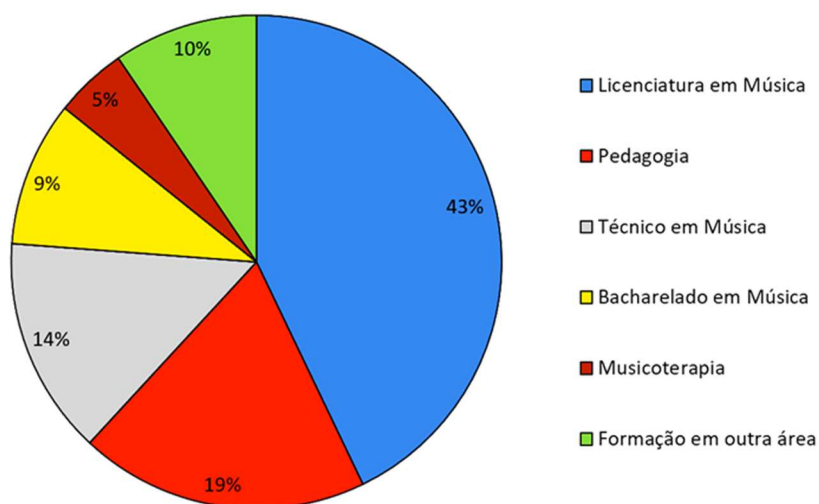
A formação do/a professor/a de música das escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal

A formação inicial e continuada dos(as) docentes responsáveis pelo ensino de música na educação infantil é um fator determinante para a qualidade das práticas pedagógico-musicais realizadas nas escolas. Neste tópico, são apresentados os dados relacionados à formação acadêmica e profissional dos professores de música, incluindo nível de escolaridade,

área de formação, titulação em cursos de pós-graduação e oferta (ou ausência) de formação continuada.

Dentro da realidade das escolas onde a pesquisa foi realizada, tem-se a maioria dos professores responsáveis pelas aulas de música com formação principal em licenciatura em música, seguidos (em ordem decrescente) por pedagogia, técnico em música, bacharelado em música, formação em outra área e musicoterapia. Das instituições que declararam oferecer aulas regulares de música, 43% contam com professores com formação em licenciatura em música. Os outros 57%, por sua vez, indicaram ter profissionais com formações acadêmicas distintas dessa área específica.

Gráfico 1: Formação dos/as professores/as de música atuantes nas escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A modalidade de bacharelado e técnico em música não é voltada para a docência. Faz-se necessário estudar para ser professor, pois para transmitir o saber não basta somente dominar uma determinada área do conhecimento, é preciso possuir o aparato pedagógico que, por sua vez, é obtido justamente nos cursos de licenciatura. Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. Para corroborar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz no artigo 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de **licenciatura** plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 2017, p. 42, grifo nosso).

Todavia, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, abre algumas brechas, sobretudo no artigo 11, ao aceitar como cursos de formação inicial para os profissionais do magistério os cursos de níveis superiores de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos (Brasil, 2024, p. 8). Tal abertura visa, em parte, suprir a escassez de professores habilitados em algumas áreas, como a música. No entanto, levanta questionamentos sobre a qualidade e profundidade dessa formação, já que esses cursos são mais curtos e focados apenas em disciplinas pedagógicas, ao contrário da licenciatura plena, que integra saberes específicos e pedagógicos ao longo de quatro anos. Embora atenda a uma demanda emergencial, essa brecha pode contribuir para a desvalorização da licenciatura e reforçar a ideia de que a docência exige apenas domínio técnico, e não uma formação educacional estruturada e especializada.

Também é apresentada uma questão semelhante ao caso da contratação de técnicos e bacharéis em música: musicoterapeutas não deveriam, por lei, ministrar aulas de música na educação básica, visto que compete ao musicoterapeuta “utilizar intervenções musicoterapêuticas para promover saúde, qualidade de vida e desenvolvimento humano” (Lei nº 14.842/2024), enquanto o professor de música é responsável por promover práticas pedagógicas de aprendizagem musical. A musicoterapia é vinculada à área da saúde, enquanto a licenciatura em música, da educação. É importante entender que musicoterapia e educação musical são campos diferentes, visto que

educação musical e musicoterapia são profissões distintas, cada qual com objetivos, metodologias e abordagens específicas. Na musicoterapia, o foco é utilizar a música em prol da saúde e bem-estar da pessoa. Logo, no contexto da musicoterapia, a música é uma ferramenta, um meio para alcançar algo (a saúde). Já na educação musical o foco é a música em si, como um direito

do fazer humano, fruição estética e aprendizado. Por isso, não podemos confundir os conceitos e as aplicabilidades (Silva; Louro, 2023, p. 11).

A categoria “Formação em outra área” suscita inquietações semelhantes às demais formações que não são licenciatura em música. Ainda que representem percentuais menores (10%), elas evidenciam e reforçam a recorrente ocupação de cargos docentes na área da educação musical por indivíduos que não possuem formação específica em música. A Lei 11.769 de 2008 tornou obrigatório o ensino de música na educação básica no Brasil, especificando no artigo 2º que o ensino de música deveria ser ministrado por profissionais com formação específica na área. No entanto, sofreu um veto afirmando que

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto (Brasil, 2008).

A Lei 13.278 de 2016 instituiu a música como uma das linguagens do componente curricular “Arte” (Brasil, 2016). Diante disso, levanta-se uma questão que toca diretamente na legitimidade da licenciatura em música enquanto campo de formação profissional. Se um indivíduo com vivência musical — ainda que sem formação pedagógica ou teórica — pode assumir a docência em música na educação básica, qual é, então, o papel do curso de licenciatura em música?

Essa relativização da formação específica não apenas desconsidera os conhecimentos construídos nesse campo — que envolvem estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento musical, teorias e metodologias de ensino musical, história da educação musical e fundamentos estéticos e musicais — como também enfraquece o papel da universidade na formação de professores críticos e qualificados. Reduzir a docência musical à experiência prática ou ao talento artístico pode contribuir para a perpetuação de uma visão de desprofissionalização do educador musical. Isso pode gerar não apenas desvalorização da profissão, mas também desmotivar os estudantes da licenciatura em música, que podem se ver constantemente questionados sobre a validade de sua formação.

Reverter esse cenário exige o fortalecimento de políticas que reconheçam a especificidade da docência em música e garantam o direito de toda criança a um ensino musical conduzido por profissionais preparados, capazes de articular sensibilidade artística e intencionalidade pedagógica. Campanharo, Galon e Vasconcelos (2025, p. 04) corroboram com esta discussão ao afirmarem que a ausência da qualificação profissional “pode ocasionar a falta de implementação adequada da música no âmbito escolar, pois os educadores não possuem capacitação qualificada para essa atuação”.

Essa relativização da formação específica pode fragilizar não somente o campo da educação musical, mas também lança um precedente preocupante para as demais áreas do conhecimento. Ao minimizar a importância da formação adequada para o exercício da docência, abre-se espaço para questionamentos sobre a necessidade de formação específica em outras disciplinas escolares, desvalorizando o compromisso com uma educação de qualidade e a profissionalização docente em sentido amplo. Esse entendimento se evidencia no seguinte trecho do veto

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (Brasil 2008).

No tocante a presença de professores com formação em Pedagogia nas aulas de música, entende-se que é válido e até desejável que o pedagogo se aproprie da linguagem musical e utilize suas próprias vivências musicais para enriquecer o processo educativo, especialmente nos primeiros anos escolares, nos quais a música está profundamente relacionada à ludicidade, expressão e desenvolvimento integral da criança. No entanto, quando o pedagogo passa a assumir a função de professor de música, corre-se o risco de reduzir a educação musical à práticas sem intencionalidade pedagógica musical, desprovidas de fundamentações teóricas e pedagógicas.

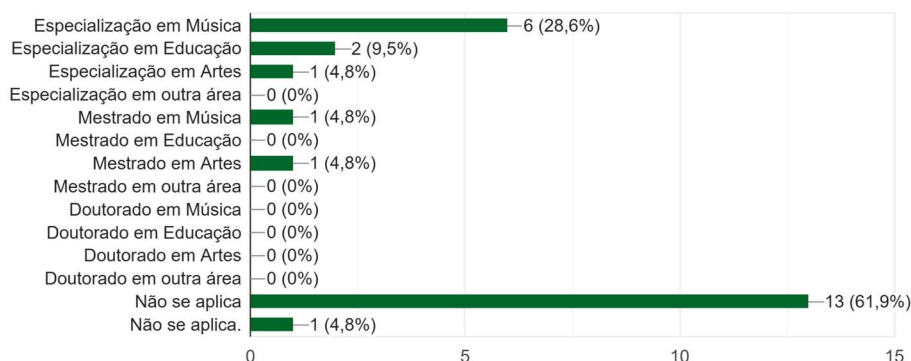
Mais grave ainda é o efeito simbólico e político dessa substituição recorrente: ela pode contribuir para a fragilização do campo da licenciatura em música, ao reforçar a percepção de

que “qualquer profissional” pode assumir o posto de educador musical. Tal lógica, ainda presente em muitas instituições, desconsidera a complexidade da docência em música e compromete tanto a legitimidade da área quanto o direito das crianças ao acesso qualificado a esse campo do conhecimento.

Para mais, há a questão de que na educação infantil o pedagogo é responsável por abranger diversas áreas do conhecimento, inclusive a música. Dessa forma, o RCNEI sugere que integrar a música à educação infantil requer que o professor adote uma atitude receptiva diante dessa linguagem pois, dado que muitos docentes da educação infantil não possuem formação específica na área musical, é importante que realizem um trabalho contínuo de sensibilização pessoal. Isso inclui desenvolver maior percepção em relação à musicalidade, compreender a música como uma linguagem que se constrói ao longo do tempo e reconhecer as formas pelas quais as crianças se expressam musicalmente em cada etapa do desenvolvimento, oferecendo experiências, informações e recursos adequados para estimular sua expressão (Brasil, 1998, p. 67).

Dentre as 21 escolas com aulas de música, 31,1% possuíam docentes com alguma pós-graduação. Ao especificar em qual área, era possível assinalar mais de uma opção. Assim, os professores de música são pós-graduados majoritariamente em uma especialização em música como é apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Formação em pós-graduação dos/as professores de música das escolas privadas de educação infantil do Distrito Federal



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

No que se refere à oferta de formação continuada específica em música, os dados revelam que a maioria das instituições participantes — 66,7% (14 escolas) — não disponibilizam esse tipo de formação aos seus docentes. Em 19% dos casos (4 escolas), foi informado que os próprios professores de música buscam, por iniciativa própria, cursos na área de educação musical. Apenas 14,3% das escolas (3 instituições) relataram promover formações específicas de música no âmbito escolar. Ressalta-se ainda que nenhuma das escolas participantes afirmou oferecer apoio financeiro para que os professores realizem cursos de música fora do ambiente institucional.

Considerações Finais

Entre as instituições que participaram da pesquisa e afirmaram ofertar aulas de música de forma regular, 43% contam com docentes licenciados em música, enquanto 57% possuem profissionais com formações diversas. Assim, a análise revela que, embora a maioria dos professores tenham formação em Licenciatura em Música, ainda há profissionais oriundos de outras áreas, como pedagogia, técnico e bacharelado em música, musicoterapia e até formações alheias à educação musical. Essa diversidade levanta preocupações quanto à qualificação específica necessária para uma prática musical fundamentada e sensível às particularidades da infância. Desse modo, nota-se que existe uma tendência, no contexto investigado, de atribuir à docência em música uma flexibilidade profissional, o que contribui para a desvalorização da licenciatura em música e, conseqüentemente, do próprio campo da educação musical.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar a forma como a música é compreendida, tratada e implementada nas escolas de educação infantil, bem como, discutir a importância da formação específica em licenciatura em música e o reconhecimento da música como componente curricular que demanda preparo técnico e pedagógico próprio. Isso inclui o fortalecimento (e o cumprimento efetivo) de políticas públicas de valorização e formação de professores, a promoção de espaços de diálogo entre coordenação pedagógica e educadores musicais, e, sobretudo, a ampliação do entendimento da música como direito, como linguagem e como área legítima do conhecimento humano. A transformação desse quadro exige um esforço coletivo entre universidades, escolas, gestores e professores, para

que a educação musical na infância deixe de ser vista como algo acessório e passe a ocupar, de fato, o lugar que lhe é de direito no processo educativo.

Alguns apontamentos ficam em aberto para futuras pesquisas: quais são as consequências da falta de profissionais licenciados em música no contexto da educação infantil? Os licenciados em música estão sendo preparados para atuar nesta etapa de educação? E ainda, qual é o papel do licenciado em música na educação infantil?

Referências

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (orgs.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p.101-112.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 4 mar. 2002, Seção 1, p. 8.

BRASIL. Lei nº 14.842, de 11 de abril de 2024. Dispõe sobre a atividade profissional de musicoterapeuta. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 2024.

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.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que utilizam metodologias próprias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008*. Comunica veto parcial ao Projeto de Lei nº 2.732, de 2008, que 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: seção 1, Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

CAMPANHARO, Adriana Silveira; GALON, Mariana; VASCONCELOS, Mario Sérgio. Notas perdidas: musicalização e o déficit na formação de professoras de creche no interior de São Paulo. *Revista da Abem*, v. 33, n. 1, 2025. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1420>. Acesso em: 5 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil*. Brasília, 2018.

FREITAS, Henrique; et al. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <https://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/3503105.pdf>. Acesso em abril de 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (orgs.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p.176-188.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (orgs.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p.113-125.

MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (orgs.). *Música e educação infantil*. Campinas: Papirus, 2013. p.167-190.

SILVA, Henrique da; LOURO, Viviane dos Santos. As diferenças entre educação musical e musicoterapia no contexto da inclusão de pessoas com deficiências e transtornos. *Orfeu*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 109, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23653>. Acesso em: 7 jul. 2025.