

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MUSIC TEACHER TRAINING: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE FIRST STAGE OF BASIC EDUCATION

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA: RETOS Y POSIBILIDADES PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

João Baptista Rios Azevedo¹

Larissy Alves Cotonhoto²

Código DOI

Resumo

Este artigo discute a formação do professor de música, compreendendo-o como profissional indispensável à efetivação da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. As articulações entre Educação Musical e Educação Especial e Inclusiva são apresentadas com base em pesquisas que evidenciam a relevância desse docente para promover práticas acessíveis a todos os alunos. Destaca-se a Educação Infantil como etapa decisiva na construção das bases do desenvolvimento integral das crianças, ressaltando a importância de experiências que considerem a diversidade. A música, devido à receptividade natural do público infantil, mostra-se um recurso pedagógico potente para favorecer participação, aprendizagem e inclusão. Assim, as discussões contribuem para ampliar o debate sobre caminhos formativos que valorizem práticas comprometidas com a diversidade, e que fortaleçam a atuação do professor de música no ensino regular.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Musical. Inclusão escolar. Formação de professores.

Abstract

This article discusses the training of music teachers, understanding them as indispensable professionals for the effective inclusion of students with disabilities in mainstream education. The connections between Music Education and Special and Inclusive Education are presented based on research that highlights the relevance of this teacher in promoting accessible practices for all students. Early Childhood Education is highlighted as a decisive stage in building the foundations for the integral development of children, emphasizing the importance of experiences that consider diversity. Music, due to the natural receptiveness of children, proves to be a powerful pedagogical resource for promoting participation, learning, and

¹ Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. E-mail: jbazevedo@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8134-438X>

² Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. E-mail: larissyalves@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8811-9070>

inclusion. Thus, the discussions contribute to broadening the debate on training pathways that value practices committed to diversity and that strengthen the role of the music teacher in mainstream education.

Keywords: *Special Education. Music Education. School Inclusion. Teacher Training.*

Resumen

Este artículo analiza la formación del profesor de música, entendiéndolo como un profesional indispensable para la inclusión de alumnos con discapacidad en la educación regular. Se presentan las articulaciones entre Educación Musical y Educación Especial e Inclusiva a partir de investigaciones que evidencian la relevancia de este docente para promover prácticas accesibles a todos los estudiantes. Se destaca la Educación Infantil como una etapa decisiva en la construcción de las bases del desarrollo integral de los niños, resaltando la importancia de experiencias que consideren la diversidad. La música, dada la receptividad natural del público infantil, se muestra como un recurso pedagógico potente para favorecer la participación, el aprendizaje y la inclusión. Así, las discusiones contribuyen a ampliar el debate sobre caminos formativos que valoren prácticas comprometidas con la diversidad y que fortalezcan la actuación del profesor de música en la educación regular.

Palavras-chave: *Educación Especial. Educación Musical. Inclusión escolar. Formación del profesorado.*

Notas introdutórias

A formação do professor de música para atuar com os alunos com deficiência já tem sido abordada por pesquisadores como Soares (2006, 2022), Viana (2015), Bellochio (2016), Silva (2017), Piekarski (2020) e Azevedo (2025). No entanto, é importante ressaltar que ainda há escassez de estudos que investiguem, de forma mais aprofundada, como essa formação pode favorecer práticas pedagógicas inclusivas no contexto do ensino regular (Azevedo, 2025). A presença de estudantes com deficiência nas escolas comuns desafia a todos os educadores a repensarem suas concepções, estratégias e recursos, e, nesse cenário, o professor de música emerge como mais um agente importante para a efetivação de processos educativos que respeitem a diversidade.

A música, enquanto linguagem artística sensível e acessível, pode se constituir como um potente meio de expressão, participação e desenvolvimento para os alunos. Para que esse potencial se concretize, é essencial que os professores estejam preparados para lidar com diferentes necessidades educacionais, o que implica repensar sua formação inicial e continuada. Tal reflexão passa, necessariamente, pelo entendimento das políticas educacionais e das legislações que orientam tanto a Educação Musical quanto

a Educação Inclusiva, considerando os impactos que trazem à formação e à prática docente (Azevedo, 2025).

Diante desse cenário, o objetivo do presente artigo é discutir a formação do professor de música, compreendendo-o como profissional relevante para a promoção da inclusão e da aprendizagem de alunos com deficiência na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Desse modo, buscou-se articular os campos da Educação Musical e da Educação Especial e Inclusiva, enfatizando a necessidade de alternativas metodológicas que garantam o acesso de todos ao ensino, bem como a relevância de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade.

Nesse percurso, são discutidos, inicialmente, os aspectos históricos e sociais que marcaram as concepções sobre deficiência e educação, evidenciando como tais práticas foram atravessadas por valores e estruturas excludentes até a consolidação da Educação Especial, e o avanço da Educação Inclusiva como princípio de uma escola para todos. Em seguida, abordam-se os marcos normativos que orientaram esse processo, ressaltando como legislações nacionais e acordos internacionais ampliaram o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência. Também problematiza-se a relação entre inclusão e formação docente, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que assegurem acessibilidade e aprendizagem para todos os estudantes.

Nesse movimento, discute-se o papel das artes, reconhecidas pela legislação brasileira como componentes obrigatórios da Educação Básica, sendo consideradas potentes instrumentos de inclusão, com ênfase na Educação Musical, que favorece vivências coletivas e o desenvolvimento em múltiplas dimensões. Por fim, apresentam-se os desafios enfrentados pelo professor de música diante das lacunas em sua formação inicial, reforçando a urgência de um preparo permanente que sustente estratégias pedagógicas inclusivas capazes de respeitar as singularidades e garantir a participação plena de todos os estudantes.

Educação Inclusiva em perspectiva

No decorrer da história, e em diferentes culturas, as pessoas com deficiência receberam os mais variados tratamentos, sendo que uma série de ideias pré-concebidas quanto à sua capacidade de

conviverem em sociedade, e até mesmo quanto à sua “humanidade”, serviram de justificativa para as mais diversas formas de atrocidades e discriminações (Brasil, 2012).

Apesar dos avanços sociais e tecnológicos, que têm contribuído para um novo olhar sobre as pessoas com deficiência, ainda persistem práticas sociais marcadas pela desconfiança, desqualificação e rejeição. Essas contradições têm motivado intensos embates e debates. A luta por igualdade de direitos é histórica, e nas últimas décadas apresentou conquistas significativas, sobretudo no campo da educação. O direito à educação, aliás, tornou-se a principal bandeira dos movimentos em prol da inclusão. No entanto, a busca pela universalização do acesso ao ensino, por meio da democratização da escola, afastou-se de seu propósito inicial. Isso porque, durante muito tempo, o acesso foi garantido apenas às pessoas tidas como “normais”, enquanto aquelas com deficiência, vistas como fora dos padrões escolares, foram marginalizadas³, excluídas desse direito (Brasil, 2010a).

Dentro desse viés segregador, a Educação Especial foi se organizando com suas próprias compreensões, terminologias e modalidades, o que levou à criação de diferentes instituições de atendimento educacional especializado, fundamentadas na dicotomia “normalidade versus anormalidade” (Brasil, 2008a). De acordo com Canguilhem (2009), o indivíduo é considerado anormal quando, comparado aos demais, se afasta dos padrões impostos pela sociedade. Dessa forma, ao abordar e analisar o termo “anormal”, permite-nos refletir sobre o seu uso equivocado quando empregado em referência às pessoas com deficiência. Segundo o autor, além de conferir um sentido pejorativo, negativo ou depreciativo, prefigura-se que as capacidades dessas pessoas estão atreladas às suas características físicas, sensoriais e intelectuais.

À luz dessas reflexões, observa-se que as práticas escolares realizadas com os alunos com deficiência eram baseadas em diagnósticos, determinadas pelo atendimento clínico-terapêutico, amparadas por testes psicológicos que avaliavam as características e mensuravam as habilidades dos indivíduos (Brasil, 2008a).

³ O conceito de marginalização levantado aqui, tem a ver com o direito à educação que foi negado às pessoas com deficiência durante muito tempo, devido às suas características físicas, sensoriais e intelectuais. Saviani (2012), ao explanar sobre as teorias não críticas da educação, versa sobre a ideia da marginalidade ligada à ignorância, aquele que é excluído do saber, logo, a educação seria a ferramenta capaz de agir em prol desses sujeitos, de forma a corrigir as injustiças.

Diante de tal afirmação, trazemos à discussão as contribuições de Vigotski (2021), ao afirmar sobre a importância de se evitar que o desenvolvimento infantil seja ditado e orientado por uma “pedagogia terapêutica”, cujos resultados se contradizem aos fundamentos de uma educação que tem uma perspectiva social. Segundo o autor, “[...] notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas da vida que possuem as crianças que padecem de anormalidades” (Vigotski, 2021, p. 34, 35). Ou seja, presta-se mais atenção à deficiência da criança, em detrimento das grandes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, paradigmas foram produzidos, e a sociedade perpetuou certos antagonismos em relação às pessoas com deficiência – o normal e o anormal, o capaz e o incapaz e, como resultado, a inclusão e a exclusão. Entretanto, de acordo com Sasaki (2005), no início da década de 90 o mundo da educação tomou conhecimento de um novo caminho para uma escola de qualidade e verdadeiramente aberta para todas as pessoas, conhecido como "Educação Inclusiva", que se difere essencialmente das antigas formas de inserção escolar de pessoas com deficiência. Afirma ainda que a inclusão é um processo mundial irreversível, que veio abrir caminhos para a construção de uma sociedade verdadeiramente para todos, destacando como um dos efeitos da aplicação deste princípio

[...] práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo (Sasaki, 2005, p. 23).

Logo, é preciso pensar numa educação que inclua a todos e que seja aberta à diversidade. Para que isso aconteça, é necessário promover uma verdadeira “reinvenção” da escola, que deve se reorganizar, repensar suas práticas pedagógicas e oferecer experiências de aprendizagem que considerem as diferentes formas de aprender, se expressar e se comunicar. Nesse sentido, Esteban (2013) ressalta que a escola é um espaço de confronto e ressignificação da realidade, onde a diversidade de

experiências, palavras e compreensões permite o desenvolvimento do pensamento crítico e o reconhecimento do outro.

Marcos normativos

Durante muito tempo, como não haviam se concretizado políticas públicas de acesso universal à educação, permaneceu o viés das "políticas especiais" como fundamento da educação de alunos com deficiência. No caminho da efetivação do processo de inclusão das pessoas com deficiência, alguns acordos internacionais que foram ratificados no Brasil, bem como algumas legislações nacionais, trouxeram concretamente uma inestimável ampliação do acesso à educação regular para esta população, fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos.

Em 1978, pela primeira vez uma emenda à Constituição Federal brasileira trata dos direitos das pessoas com deficiência. Posteriormente, esta emenda foi incluída no texto básico da Constituição de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", porém já com uma formulação que expressa algumas das conquistas alcançadas pelos movimentos sociais neste campo. Consta ali que a educação (em sentido amplo, envolvendo o ensino escolar) é um direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, que tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Ainda afirma que o ensino deve ser fornecido, preferencialmente, na rede regular de ensino, com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

No movimento provocado pela Constituição Federal, em 1996 foi sancionada no Brasil a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta a Educação Especial como modalidade escolar, além de sistematizar a oferta de apoio especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente em classes de ensino regular (Brasil, 1996).

A partir do estabelecido pela LDBEN (1996), muitos avanços ocorreram, dentre eles as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Neste documento orientador, o artigo 2º postula que é dever dos sistemas educacionais matricular as crianças com deficiência, e que cabe às escolas se organizarem para atender e assegurar a todos alunos uma educação de qualidade.

Esse compromisso não se restringe apenas à garantia do acesso, mas também implica repensar a função social da escola, que deve assumir-se como espaço de construção coletiva do conhecimento, de valorização das diferenças e de fortalecimento da cidadania. Assim, a Educação Inclusiva demanda um ambiente escolar que vá além da transmissão de conteúdos, tornando-se um lugar de formação crítica, de diálogo e de transformação social. À luz dessas considerações, Esteban (2013, p. 51) ressalta que:

A escola, local onde diversas experiências, palavras e compreensões se configuram e se confrontam, é vista como um espaço de luta pelas definições da realidade onde se pode desenvolver o espírito crítico e o respeito pela dignidade humana. É possível vislumbrar um projeto pedagógico amplo, capaz de integrar os problemas pessoais e sociais com o objetivo de contribuir com a construção de cidadãos críticos e ativos, sendo fundamental que os professores e professoras possam constituir-se como força coletiva. A prática pedagógica, os contextos que a circunscrevem, o discurso educativo e os critérios sociais são questionáveis e passivos de redefinição.

Mais adiante, em 2008, o Ministério da Educação publicou a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (Brasil, 2008a), que orienta a criação de políticas públicas para garantir educação de qualidade a todos os alunos, e conceitua as "necessidades educacionais especiais" a partir da interação entre as características individuais dos estudantes e o ambiente educacional e social. Nessa perspectiva, a Educação Especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola, voltando-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em articulação com o ensino comum, para atender às necessidades educacionais especiais. Como consequência, a Educação Inclusiva ganhou destaque social, incentivando debates sobre o papel da escola na superação da exclusão.

Porém, ao reconhecer as dificuldades que os sistemas de ensino ainda enfrentam para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, fica evidente a urgência do confronto e da busca de possibilidades que superem as práticas que ainda são injustas e desiguais, o que demanda a urgente mudança de cunho estrutural e cultural das escolas, de forma a atender as especificidades de todos alunos. Desta forma, observa-se que a Política Nacional de Educação Especial traz como objetivo a garantia de:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p.14).

Neste ínterim, um marco internacional assinado em Nova York, no ano de 2007, e ratificado pelo Brasil em 2009, foi a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo”, que se propôs “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2009).

Devido a importância da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Baroni⁴ (2008) destaca que toda a sociedade brasileira, sobretudo os seus representantes legais, deveriam conhecer este documento, e não apenas o seu aspecto técnico/jurídico, mas em especial o que envolve os avanços e conquistas para as pessoas com deficiência. Em vista disso, o autor afirma que por meio do conhecimento da Convenção, seria uma forma eficaz para “[...] garantir a efetiva mudança do paradigma do modelo médico para o modelo social da deficiência, um dos maiores avanços alcançados pela Convenção” (Baroni, 2008, p. 16).

Essas ponderações estão em perfeita sintonia às ideias de Vigotski (2021), e reiteramos que ele chama à atenção para que se evite a pedagogia pautada numa educação orientada pela invalidez como princípio, ou seja, não direcionada aos alunos, mas às deficiências. Para o pesquisador, as deficiências não devem ser usadas como métrica para avaliar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Ainda, com a responsabilidade em estabelecer e garantir os direitos das pessoas com deficiência, e consequente melhora em sua qualidade de vida, foi criada a Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Na busca de

⁴ Alexandre Carvalho Baroni foi presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE (2006-2008).

promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o exercício pleno da cidadania, o Estatuto aborda diversos direitos, buscando sua efetivação. Ao abordar o especificamente o direito à educação, consta no capítulo IV o seu direito garantido à pessoa com deficiência em todos os níveis e aprendizado ao longo da sua vida, para que alcancem um amplo desenvolvimento “de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

Destarte, é possível observar que os acordos internacionais e as políticas públicas adotadas no Brasil trouxeram grandes avanços nessas últimas décadas, principalmente quanto ao acesso à educação para as pessoas com deficiência. No entanto, os desafios da educação com foco na inclusão ainda são muitos.

O professor: entre formação, paradigmas e práticas

Com a percepção cada vez maior da presença de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, tem-se observado iniciativas de reflexão e proposição de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades educacionais, em especial das crianças em idade escolar. Para tanto, de acordo com Azevedo (2025), é necessário que as escolas se adequem às diferentes realidades que se lhes apresentam, buscando continuamente se reinventar e criar meios para promover a aprendizagem de todos os educandos. Para isso, revela-se essencial reconhecer as diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, garantindo condições para sua plena participação no processo educativo.

Diante desse desafio, não se pode negar que é necessário expandir o olhar sobre a realidade dos estudantes que fazem parte do público da Educação Especial (PEE) nas escolas de Educação Básica, em especial de Educação Infantil, pois é na primeira etapa da Educação que se formam as estruturas necessárias para que o indivíduo se desenvolva de forma integral e adquira conhecimento (Brasil, 2008a). O lúdico, tão presente nesta fase, transforma a aprendizagem em um momento prazeroso e envolvente, proporciona diversos estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, e favorece as

relações interpessoais, o respeito, a valorização e a convivência das crianças em meio às diferenças (Brasil, 2008a).

Ao reafirmarmos que a escola tem o compromisso de atuar no movimento de transformação social, enfrentando preconceitos que se configuram como entraves à sua democratização, torna-se evidente que, no cotidiano escolar, os desafios a serem superados são inúmeros e complexos. Entre eles, destacam-se as chamadas “barreiras”, expressas em atitudes e comportamentos que dificultam ou inviabilizam a plena participação social das pessoas com deficiência. Conforme definido pela legislação, essas barreiras podem assumir diferentes formas, que vão desde obstáculos físicos e comunicacionais até posturas que comprometem o exercício de direitos fundamentais, como a acessibilidade, a liberdade de movimento, a expressão, a circulação segura e o acesso à informação (Brasil, 2015).

Esse direcionamento traz consigo muitas responsabilidades para toda a comunidade escolar, especialmente aos professores, que podem desempenhar uma função estratégica na superação desses desafios. Isto pressupõe, entre outras coisas, a formação permanente desses profissionais, no sentido de ampliar a compreensão sobre a diversidade, discutir posturas e práticas pedagógicas, numa perspectiva inclusiva. Sob esse enfoque, Esteban (2013) enfatiza a função do professor, que por sua natureza, tem a possibilidade de promover transformações, pois possui a capacidade de refletir sobre suas próprias práticas. A autora reitera que é possível pensar em um projeto pedagógico mais abrangente, cabendo aos professores a iniciativa de conduzir e orientar práticas que integrem as questões pessoais e sociais dos alunos, com o intuito de formar cidadãos críticos e ativos.

Em semelhança às ponderações feitas por Esteban (2013), Meirieu (Cruz; Inforsato; Stefanini, 2012 apud Meirieu, 2002) sustenta a ideia de que o professor, para desempenhar e concretizar o seu propósito em ensinar, não deve reprimir as suas emoções em suas ações, pois considera a inquietude e a indignação as principais virtudes do docente.

Diante dos desafios da inclusão escolar dos alunos com deficiência, podemos concordar com Meirieu. Sim, a inquietude e a indignação devem fazer parte da vida docente, pois é essencial que o professor reconheça o valor de sua presença e de seu envolvimento nos movimentos em prol da inclusão das crianças com deficiência nas salas de ensino regular. Nesse contexto, a participação dos docentes mostra-se indispensável para a efetivação da inclusão escolar, o que faz da formação inicial e continuada

um dos principais caminhos para qualificar suas práticas. Essa formação pode incentivá-los a pesquisar, a criar e a investir em seu desenvolvimento profissional, favorecendo uma atuação mais segura e com maior destreza diante dos desafios e da diversidade presentes nas escolas.

Partindo do entendimento de que a formação inicial constitui um ponto de partida fundamental, pois oferece os conhecimentos básicos e a preparação inicial para a docência, ela, por si só, não é suficiente para responder à complexidade e às demandas constantes da inclusão escolar. Nesse cenário, é a formação continuada que possibilita o aprofundamento e a ressignificação da prática docente, permitindo que os professores reflitam criticamente sobre sua atuação e busquem novas estratégias diante dos desafios cotidianos.

Tal perspectiva é reforçada por Cruz, Inforsato e Stefanini (2012, p. 418), ao definirem a formação continuada como “a busca de novos caminhos de desenvolvimento dos saberes, formação esta que se debruça sobre os problemas educacionais por meio de análise reflexiva e crítica quanto às práticas pedagógicas e de permanente reconstrução da identidade e profissionalização docentes”.

Desse entendimento decorre a necessidade de um olhar reflexivo sobre a importância da formação dos docentes, que se insere em uma discussão já lançada e que se debruça sobre diversas questões, dentre elas: qual será a visão dos professores, especialmente os de música, em relação às formações que visam prepará-los para melhor para atuar com os alunos com deficiência nos contextos de ensino regular, de forma que contribuam com a inclusão escolar?

Decorre, portanto, a necessidade de discutir de que maneira a formação docente, especificamente dos professores de música, pode contribuir para estratégias pedagógicas que ampliem as oportunidades de aprendizagem, fortaleçam a inclusão escolar e enriqueçam o processo educativo por meio da música.

Entre a inclusão, a formação docente e as linguagens artísticas

Nos estudos de Pantaleão e Sá (2017), destaca-se a importância de uma formação docente orientada ao atendimento da diversidade nos espaços escolares, em que o professor é chamado a conduzir práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e favoreçam a aprendizagem de todos.

Diante dessas considerações, o docente deve assumir uma postura estratégica, explorando alternativas metodológicas que assegurem a acessibilidade ao ensino, propondo práticas diferenciadas.

Tal realidade evidencia a importância da formação docente em diversas áreas do conhecimento, de modo a desenvolver competências capazes de promover a aprendizagem, o acolhimento e o respeito à diversidade. Complementando essa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, orienta que as instituições de ensino superior organizem seus currículos de modo que contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, atendendo à diversidade estudantil, e garantam uma formação mais alinhada às necessidades da Educação Inclusiva (Brasil, 2002).

Nesse contexto, ao pensar em diferentes estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, as diferentes linguagens artísticas, tão presentes na primeira etapa da Educação Básica, podem constituir valiosos instrumentos para colaborar com a inclusão escolar, estimulando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Seguindo essa direção, observa-se que a legislação brasileira, ao reconhecer a relevância das linguagens artísticas na Educação Básica, ressalta a necessidade de formação docente qualificada. Diante desse fato, o ensino da música tornou-se obrigatório por meio da Lei 11.769/2008, devendo ser articulado com as demais linguagens artísticas no planejamento pedagógico, sem se constituir como componente exclusivo (Brasil, 2008b).

Nota-se que, somente alguns anos após essa conquista, com a sanção da Lei 13.278/16 (Brasil, 2016), foram instituídas as outras linguagens artísticas como componente curricular da Educação Básica, a saber: artes visuais, dança, teatro e música. Ademais, a mencionada Lei versa sobre a necessidade e obrigatoriedade de uma adequada formação dos respectivos docentes para atuar na Educação Básica, demonstrando um grande avanço quanto à valorização da formação inicial específica e da capacitação contínua para atuar com cada linguagem artística no contexto escolar.

Nesse sentido, enfatizamos que os professores das diferentes linguagens artísticas devem desenvolver habilidades para planejar experiências significativas como ferramenta de inclusão,

promovendo a expressão, a criatividade e a autonomia dos estudantes, além de fortalecer práticas pedagógicas que respeitem a diversidade.

Criando pontes entre a Educação Musical e a Educação Inclusiva

Ao se pensar e propor meios que possam propiciar a inclusão dos estudantes PEE no contexto educacional atual, e considerando a contribuição das linguagens artísticas, destacamos a música, e especificamente a Educação Musical, como um importante espaço coletivo de aprendizagem e experimentação das diferenças, que possibilita vivências singulares dos sentidos, do corpo, das emoções, das relações, do outro, e assim, a compreensão e a aceitação das diferenças como parte de condição humana.

Para Piekarski (2020) a Educação Musical dentro das escolas de ensino regular oportuniza o contato das crianças através de práticas que possibilitam ouvir, sentir, interpretar, executar, criar, entre outras experiências. A pesquisadora afirma que é através dessas vivências musicais que a interação entre os alunos é fortalecida, e a participação dos alunos com deficiência pode favorecer o sentimento de pertencimento ao grupo, estimulado por meio da adequação de estratégias de ensino e currículo.

A música é reconhecida por vários profissionais e pesquisadores como uma importante área de conhecimento, que colabora para o desenvolvimento de diferentes capacidades humanas, entre elas a percepção, a atenção, a sensibilidade, a coordenação motora e a expressividade (Soares, 2008). Portanto, presume-se que, por meio da música, as pessoas encontrem ferramentas para se expressar e se desenvolver, não apenas numa perspectiva artística, mas também social. A música se torna uma forma de comunicação e interação social, favorecendo as relações interpessoais e a convivência com as diferenças, contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

Dessa forma, Schambeck (2016) destaca que as pesquisas que possuem o foco na inclusão de alunos com deficiência na escola básica têm mobilizado também educadores musicais, os quais, ao abordarem a temática “música e inclusão dos alunos com deficiências”, ampliam as discussões em muitos aspectos, que vão além das adaptações estruturais das salas de aulas e da criação de materiais adaptados,

reforçando a necessidade de buscar estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Por uma Educação Musical Inclusiva

Durante o período pré-escolar, a criança é muito receptiva ao desenvolvimento de práticas musicais, como pode ser observado de forma empírica. Tais práticas, quando aplicadas sistematicamente, podem gerar excelentes resultados, como facilitar a compreensão das estruturas musicais mais complexas e até mesmo favorecer a obtenção de conhecimentos que vão além dos conteúdos musicais.

Concordamos com Soares (2022) ao destacar que uma das funções mais fascinantes da Educação Musical é possibilitar às pessoas transcender seus limites e expandir seus horizontes. Para a pesquisadora, é necessário repensar muitas práticas musicais realizadas nas escolas que, embora prazerosas e lúdicas, carecem de continuidade e de objetivos mais amplos, já que os docentes costumam planejar suas aulas para momentos isolados. Afirmar ainda que os professores muitas vezes não percebem as diversas possibilidades que a música oferece para promover diferentes conhecimentos.

Além disso, observa-se uma tendência de destacar a função terapêutica e socializadora da música, dada sua reconhecida contribuição para a melhoria de diversos aspectos da vida do indivíduo; no entanto, não se pode deixar de considerar também os conhecimentos artísticos, culturais e históricos proporcionados pelas práticas musicais. Para Louro, Alonso e Andrade (2006), a prática musical deve ser vista como um processo pedagógico bem estruturado, que oportuniza várias aprendizagens, inclusive o aprendizado musical em si, podendo ainda auxiliar inúmeros outros processos.

Nesse sentido, as práticas musicais podem se articular à alfabetização, favorecendo o aprendizado da língua e a ampliação do vocabulário, apoiar a compreensão matemática e, ao mesmo tempo, ampliar o contato com diferentes manifestações culturais, enriquecendo também os conhecimentos de geografia e história. De igual modo, contribuem com a formação e a prática de autocuidado, de convivência, de respeito, entre outras habilidades sociais.

Com base nessas possibilidades, no ano de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, definindo metas

para garantir a qualidade no desenvolvimento integral da identidade infantil (Brasil, 1998). Nesta perspectiva, visando atender às determinações da LDBEN (1996), o RCNEI traz como possibilidade integrar a prática musical com outras áreas do conhecimento, como também dialogar com outras linguagens artísticas, como o teatro e as artes visuais. Além do mais, o Referencial faz uma observação importante quanto ao cuidado de não deixar de lado os conteúdos específicos da área musical, de forma a oportunizar aos alunos vivenciar e refletir sobre as questões específicas dessa linguagem.

Na sequência desse movimento, outro documento relevante que norteia a Educação Infantil é o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010b; 2013a), que, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, se configuram como um grande avanço ao colocar em evidência “[...] os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola” (Brasil, 2013b, p. 7). Nesse ponto, ganha centralidade a relação entre alunos e professores, que, em suas interações cotidianas, constroem e ressignificam o currículo a partir de experiências, saberes e práticas. O professor, ao propor situações de aprendizagem, e a criança, ao se apropriar delas de modo ativo e criativo, dão concretude ao processo educativo. Nesse movimento, a música surge como recurso privilegiado, promovendo aprendizagens significativas, estimulando a participação ativa das crianças, ampliando o repertório cultural e social de todos os envolvidos.

Ao falar das práticas pedagógicas que fazem parte da proposta curricular da Educação Infantil, o artigo 9º das DCNEI apresenta as interações e as brincadeiras como os seus eixos norteadores, e reforça o cuidar e o educar como um marco conceitual. Já na revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013a), que busca incorporar os avanços na política, na produção científica, bem como nos movimentos sociais, aponta que as experiências que promovem a aprendizagem e possibilitam o desenvolvimento infantil devem ser proporcionadas regularmente, como também estão suscetíveis a surpresas e novas descobertas. Neste sentido, as brincadeiras são caracterizadas como algo essencial e indispensável, sendo uma das principais formas pelas quais as crianças exploram as possibilidades de expressão de seus movimentos. Tais atividades lúdicas são defendidas pelas Diretrizes pois favorecem a

[...] expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças (Brasil, 2013a, p. 94).

Com base nessas ideias, podemos articular tais proposições às importantes contribuições de Émile Jacques Dalcroze⁵ para Educação Musical. Através da prática docente Dalcroze observou que as crianças em suas brincadeiras e em suas atividades diárias, que envolviam o caminhar, o correr, o saltar, o pular, e o balançar, realizavam movimentos de forma bastante natural. Isso contradizia a forma com que seus alunos realizavam as práticas musicais, demonstrando certa dificuldade até na realização de ritmos simples, feitos de forma muito artificial e mecânica, desprovidos muitas vezes de entendimento e sensibilidade. Ele então percebeu que o ritmo é o elemento que mais afeta a sensibilidade infantil, e que qualquer fenômeno musical pode ser expresso pelo movimento do corpo, contribuindo para o desenvolvimento da musicalidade (Paz, 2000).

A partir das concepções de Dalcroze, Paz (2000) afirma que a utilização do movimento e da sensação corporal por meio de atividades musicais, jogos, improvisos e dramatizações corporais, busca um amplo desenvolvimento do indivíduo. Segundo a autora, as atividades propostas na experiência musical transformam-se em conhecimento por meio de um processo interativo, e o movimento rítmico do corpo em companhia de outras pessoas favorece a sociabilidade, libera tensões emocionais e incentiva a integração da personalidade.

Em consonância com essas afirmações, encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as seguintes considerações:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...] as crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu

⁵ Émile Jacques Dalcroze, músico suíço (1869-1950), destacou-se na difusão da educação rítmica, utilizando o corpo como instrumento de aprendizagem musical e sensibilidade (Paz, 2000).

corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites [...] (Brasil, 2017, p. 41).

Assim, corpo, movimento e música se configuram como eixos indissociáveis da Educação Infantil, oferecendo caminhos para práticas pedagógicas inclusivas que ampliam a expressão, a sensibilidade e a participação das crianças, promovendo aprendizagens significativas e experiências dinâmicas. Nesse contexto, as Diretrizes comuns às etapas da Educação Básica destacam a importância de observar as singularidades e especificidades dos alunos (Brasil, 2013b), enquanto as DCNEI (2013a) orientam que o olhar pedagógico se direcione às diversidades, especialmente às crianças com deficiência, garantindo-lhes liberdade e participação ativa por meio de experiências lúdicas e interativas que integrem movimento, brincadeiras, materiais e espaços acessíveis. Dessa forma, todas as crianças podem explorar, aprender e se envolver, ampliando seu repertório de sensações, interações e aprendizagens, fortalecendo a autonomia e evidenciando a música como recurso pedagógico relevante para a inclusão e o desenvolvimento infantil.

Os professores de música e os desafios em meio à inclusão

As reflexões apresentadas até aqui incentivam-nos a lançar o olhar sobre o professor de música como um profissional cujas práticas devem ser acessíveis a todos os alunos, com o propósito de desenvolver vivências em sala de aula que considerem não apenas as condições físicas e intelectuais, mas também as dimensões emocionais, sociais e culturais dos estudantes. Dessa forma, busca-se uma atitude de respeito e acolhimento durante o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o prazeroso, envolvente e capaz de promover relacionamentos saudáveis entre todos (Piekarski, 2020).

Diante desse entendimento, Bellochio (2016) relaciona o papel do professor de música às exigências da Educação Inclusiva e evidencia que a formação docente deve ser permanente, de modo a potencializar as práticas educativas e aproximá-los dos desafios de ensinar em meio às diversidades. Portanto, deve-se estimular o preparo dos docentes para trabalhar com alunos com diferentes perfis e necessidades, considerando-os peças fundamentais para que a Educação Inclusiva alcance seus objetivos. Nessa mesma direção, Soares (2006, p. 87) ressalta que “[...] uma formação inadequada ou insuficiente

pode gerar uma atuação inadequada”. Assim, podemos inferir que a ausência de uma formação sólida fragiliza a prática docente, restringe os caminhos de aprendizagem possíveis e dificulta a construção de experiências significativas e inclusivas no contexto escolar.

Essa fragilidade se manifesta no trabalho dos professores de música, que, de acordo com Soares (2006), frequentemente enfrentam dúvidas sobre suas práticas junto a alunos com deficiência, muitas vezes decorrentes de lacunas em sua formação inicial. Nesse sentido, a pesquisadora observa que há consenso entre os docentes quanto à necessidade de uma formação adequada, considerada essencial para que a inclusão se efetive plenamente.

Neste caminho, Viana (2015) e Silva (2017), ao tratar da formação dos professores de música para atuar com estudantes com deficiência, apontam a ausência de uma disciplina específica sobre Educação Musical Inclusiva na formação inicial. Diante disso, Viana (2015) evidencia que esses docentes não se sentem preparados para trabalhar com estudantes da Educação Especial e Inclusiva, manifestando a necessidade de capacitações que contribuam para um melhor desempenho em sua prática pedagógica. Por sua vez, Silva (2017) destaca as dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver práticas musicais junto a esse público, decorrentes, sobretudo, da falta de apoio pedagógico em sala de aula e da fragilidade tanto da formação inicial quanto da continuada.

Em consonância com essas ideias, Azevedo (2025) aponta que os docentes participantes de sua pesquisa demonstraram interesse em cursos de formação que os preparassem para atuar com maior segurança e destreza junto aos estudantes PEE, evidenciando sensibilidade e compromisso com a inclusão escolar. Esse interesse reforça a importância da articulação entre teoria e prática, que, segundo o pesquisador, é condição indispensável na formação docente, permitindo que o ensino de música responda de forma dinâmica e contextualizada às demandas da Educação Especial e Inclusiva. Assim, as estratégias pedagógicas musicais devem apoiar-se em fundamentos teóricos sólidos, favorecendo a adaptação do processo de ensino-aprendizagem às especificidades do contexto escolar.

Quais seriam, então, as capacidades necessárias ao professor de música para atuar junto aos alunos com deficiência em escolas de ensino regular?

Diante das reflexões tecidas, entende-se que o professor de música, no contexto da inclusão escolar, deve considerar que o desenvolvimento de suas competências vai além do domínio das práticas musicais e dos conhecimentos teóricos, sendo necessário articular essas habilidades para atuar com segurança diante da diversidade em sala de aula. Mesmo que suas experiências pareçam suficientes, é essencial reconhecer a formação continuada como caminho para aprimorar práticas inclusivas e favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

Esteban (2013) afirma que a teoria e a prática educativa são influenciadas pelas circunstâncias encontradas, pelas propostas pedagógicas dos docentes, pelos desafios diários e pelas peculiaridades de cada aluno. Dessa forma, a interação com outros profissionais e experiências escolares durante a formação favorece reflexões sobre os problemas enfrentados nas salas de aula, contribuindo para romper estigmas, dúvidas e receios ao trabalhar com alunos com deficiência e possibilitando a elaboração de práticas musicais inclusivas que respeitem as singularidades de cada estudante. A pesquisadora destaca que existe um tempo adequado para se preparar e atuar, assim como para reunir e consolidar os aprendizados adquiridos, essenciais para desempenhar o papel docente com segurança e promover transformações significativas na prática educativa.

Considerações finais

Com o avanço da legislação e o fortalecimento das discussões em torno da inclusão escolar de alunos com deficiência, acreditava-se que a sociedade passaria a compreender plenamente o direito à educação como inerente a esse público. Contudo, observa-se que esses estudantes ainda enfrentam inúmeros obstáculos no cotidiano escolar, como a falta de acessibilidade física, a ausência de recursos pedagógicos adequados, somadas a posturas excludentes sustentadas pelo preconceito e pela desinformação.

Tais impedimentos contribuem para a perpetuação das desigualdades e dificultam a garantia de um atendimento escolar mais equitativo. Essa realidade se intensifica diante da carência de uma formação docente, tanto inicial quanto continuada, voltada à inclusão dos estudantes PEE, indispensável para

oferecer subsídios teóricos e práticos que sustentem uma prática pedagógica crítica, segura e comprometida com os princípios da Educação Especial e Inclusiva.

De acordo com Esteban (2013), as transformações necessárias no campo escolar são possíveis, embora difíceis de serem idealizadas. Ainda mais desafiador, porém, é concretizar as mudanças que as práticas pedagógicas exigem. Por isso, construir, refletir e reconstruir devem ser processos contínuos, articulados à formação docente e ao fazer pedagógico.

Dessa forma, destacou-se ao longo da discussão que os professores devem assumir uma postura estratégica na promoção da participação de todos os alunos na vida escolar, sobretudo na Educação Infantil, etapa em que se estruturam as bases essenciais à formação dos sujeitos. Nesse período, o lúdico e a música favorecem experiências de convivência e valorização da diversidade, além de criar ambientes de aprendizagem que estimulam a curiosidade, a imaginação, a sensibilidade e a cooperação, fortalecendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e psicomotoras. Essa postura implica reconhecer que cada criança possui modos singulares de ser, pensar, agir, sentir e se relacionar, os quais precisam ser considerados e potencializados no processo educativo, garantindo o direito de aprender em contextos inclusivos e socialmente significativos.

A partir desses apontamentos, identificou-se um consenso entre os autores Louro (2006, 2022), Viana (2015), Bellochio (2016), Silva (2017), Piekarski (2020) e Azevedo (2025), cujas pesquisas fundamentaram as reflexões apresentadas neste trabalho, de que as discussões sobre a inclusão dos estudantes PEE e a formação dos professores para atuar com esse público ainda carecem de maior aprofundamento no campo da Educação Musical. Em consonância com essas constatações, observou-se uma carência significativa de estudos que abordem a formação de professores de música para atuarem com estudantes PEE em salas de ensino regular.

Corroborando essa percepção, Viana (2015), Silva (2017) e Azevedo (2025) destacam que ainda são escassas as pesquisas voltadas à Educação Musical Inclusiva e à formação docente, assim como há pouca produção sobre o desenvolvimento de materiais e metodologias específicas ou adaptadas para a prática musical inclusiva no ensino regular. Essa constatação evidencia a necessidade de ampliar os debates e investir em pesquisas que articulem, de forma mais consistente, as concepções de Educação

Inclusiva às práticas pedagógicas musicais, oferecendo subsídios concretos para a formação dos docentes em música para atuarem junto aos estudantes PEE.

Diante do exposto, defendemos que a educação possui um potencial transformador ao promover o desenvolvimento integral dos sujeitos e ao criar condições que ampliam as possibilidades de participação social, contribuindo para a construção de ambientes mais justos e inclusivos. Já a Educação Musical, por ser uma linguagem artística acessível e sensível, foi destacada como prática que pode favorecer a comunicação, a interação e o desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive aqueles do PEE. Nessa perspectiva, ressaltou-se que as práticas musicais, assim como as de outras áreas do conhecimento, devem ser concebidas como processos pedagógicos intencionais e cuidadosamente planejados, oportunizando o acesso a diferentes saberes, como os artísticos, os culturais e os históricos.

Discutir a questão dos direitos das pessoas com deficiência leva-nos a pensar sobre cidadania, igualdade social e respeito às diferenças, visto que esses valores são constantemente colocados à prova numa sociedade em que o estigma e o preconceito são muitas vezes predominantes. Essa perspectiva exige que a sala de aula seja repensada como um espaço que acolha as diferenças e promova o desenvolvimento pleno de todos, conforme propõem Cruz, Inforsato e Stefanini (2012), ao enfatizarem que a aprendizagem acontece em ambientes educativos livres de ameaças, onde a escuta ativa, a disposição para enfrentar desafios e a possibilidade de transformação são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

A fim de permitir que todos aprendam, a sala de aula deve ser organizada como um espaço livre de ameaça. E, porque aprender é difícil e é sempre necessário correr certos riscos e aventurar-se por caminhos jamais percorridos. [...] Portanto, é a sala de aula o espaço privilegiado de formação, onde os saberes se relacionam e se aprende a dar sentido a eles, a criar métodos capazes de sintonizar-se com as preocupações e desejos dos alunos e se permitir e permitir-lhes que haja transformação (Cruz; Inforsato; Stefanini, 2012, p. 423, 424).

Por fim, ressaltamos que a formação inicial e continuada dos professores de música também é condição essencial para garantir a participação e o direito de todos os alunos como iguais nos processos de ensino-aprendizagem. A formação docente deve ser compreendida como potencializadora do processo de ensino-aprendizagem e da inclusão dos estudantes PEE, devendo ser pensada e planejada

contemplando o desenvolvimento profissional, assim como o desenvolvimento pessoal dos professores, colocando em discussão experiências, valores e contextos que permeiam o fazer pedagógico, contribuindo para uma prática educativa sensível à diversidade e capaz de valorizar as singularidades de cada estudante.

Referências

AZEVEDO, J. B. R. **Educação Musical Inclusiva**: as práticas pedagógicas e a formação dos professores de música. 2025. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades. Vitória, 2025. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/6252/DISSERTA%c3%87%c3%83O_%20Educa%c3%a7%c3%a3o_Musical_Inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2025.

BARONI, A. C. Prefácio. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Orgs.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

BELLOCHIO, C. R. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/viewFile/595/461>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. 3v. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-pol%C3%ADticos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 11 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. In **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 mai. 2023.

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. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 18 mai. 2023.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução: Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CRUZ, S. A. B.; INFORSATO, E. C.; STEFANINI, M. C. B. Formação de professores à luz de Meirieu: interação reflexiva sobre a prática educativa. **RBPAE**, v. 28, n. 2, p. 417-434, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37414>. Acesso em: 13 set. 2024.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.

LOURO, V. S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. **Educação Musical e Deficiência**: propostas pedagógicas. São Carlos: Ed do Autor, 2006.

PANTALEÃO, E.; SÁ, M. G. C. S. Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/6a38c62a-808c-4359-9394-bf66746085cb/content>. Acesso em: 29 mai. 2023.

PIEKARSKI, T. C. **Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2020. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/69955/R%20-%20T%20-%20TERESA%20CRISTINA%20TRIZZOLINI%20PIEKARSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: o paradigma do século 21. **Inclusão** (Revista da Educação Especial), Brasília, v. 1, n. 1. out. 2005, p. 19-23. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/revistainclusao1.pdf/view>. Acesso em: 28 mai. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, C. V. **Práticas docentes e Educação Musical Inclusiva no Ensino Fundamental da rede de Olinda-PE**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/24923/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Crislany%20Viana%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2954/DissLS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SOARES, L. Musicalização para as pessoas com deficiência intelectual: estratégias para a aprendizagem. **V Simpósio de Educação Musical Especial** (Catedral Evangélica de São Paulo), 2008. Disponível em: https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2019/04/revista-eletrc3b4nica-simposio_2008_integra.pdf. Acesso em: 22 mai. 2023.

SOARES, L. **Pedagogia Musical Aberta: por uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora**. 2022. 203 f. Tese (Doutorado - programa de Pós-Graduação e Ciências Sociais: Desigualdade e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-01122022-162237/publico/LISBETH_SOARES_rev.pdf. Acesso em: 22 mai. 2023.

VIANA, A. C. L. **Uma proposta de capacitação na área da Educação Musical**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3194/6821.pdf?sequence=1&isAllowed=y..> Acesso em: 22 mai. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2021.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

AZEVEDO, João Baptista Rios Azevedo; COTONHOTO, Larissy Alves. Formação de professores de música: desafios e possibilidades para a inclusão de alunos com deficiência na primeira etapa da Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 23, 2026. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11623>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: João Baptista Rios Azevedo e Larissy Alves Cotonhoto. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Larissy Alves Cotonhoto.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram que não foram utilizados recursos de Inteligência Artificial na elaboração deste artigo e assumem integral responsabilidade pelo conteúdo apresentado.

Revisora: Jocemara Matilde dos Santos (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre os autores:

JOÃO BAPTISTA RIOS AZEVEDO é mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH - IFES). Pós-graduado em Educação Musical pela Faculdade Batista de Vitória (Fabavi). Licenciado em Música e Bacharel em Música, com habilitação em Piano, pela Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (Fames).

LARISSY ALVES COTONHOTO é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestra em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu de Ensino em Humanidades (PPGEH).

Recebido em 12 de setembro de 2024
Versão corrigida recebida em 23 de abril de 2026
Aprovado em 27 de outubro de 2026