

# Estratégias subjacentes às práticas do professor de música de projetos sociais: resultados de uma revisão de escopo

**Camile Tatiane de Oliveira Pinto**

Universidade Federal do Paraná  
[orcid.org/0000-0001-8321-7181](https://orcid.org/0000-0001-8321-7181)  
[camiletatiane@gmail.com](mailto:camiletatiane@gmail.com)

**Clara de Lanna Borges Caixeta**

Universidade Federal do Paraná  
[orcid.org/0009-0000-9312-6275](https://orcid.org/0009-0000-9312-6275)  
[claradelannab@gmail.com](mailto:claradelannab@gmail.com)

**Rafael Stefanichen Ferronato**

Universidade Federal do Paraná  
[orcid.org/0000-0003-0010-5104](https://orcid.org/0000-0003-0010-5104)  
[rafaferonato@ufpr.br](mailto:rafaferonato@ufpr.br)

PINTO, Camile T. de O.; CAIXETA, Clara de L. B.; FERRONATO, Rafael S. Estratégias subjacentes à prática do professor de música de projetos sociais: resultados de uma revisão de escopo. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 2, e32214, 2024.

## Estratégias subjacentes às práticas do professor de música em projetos sociais: resultados de uma revisão de escopo

**Resumo:** No Brasil, os projetos sociais se configuram como um amplo campo de trabalho para os profissionais da música, tanto para licenciados quanto para bacharéis. As especificidades deste campo podem incluir questões da área da educação e da psicologia, além dos saberes específicos da educação musical. Em se tratando das práticas de ensino deste contexto, diferentes demandas emergem das situações e públicos, o que requer, por parte do professor, a mobilização de diferentes estratégias para possibilitar as situações de ensino e aprendizagem em música. Com a finalidade de localizá-las, optou-se, neste trabalho, pela Revisão de Escopo, método caracterizado por permitir o mapeamento da literatura a partir de uma pergunta estruturada, e de critérios de elegibilidade. A pergunta "Que tipo de estratégias subjazem às práticas do professor de música em projetos sociais?" fundamentou a busca nas bases de dados ERIC; SCOPUS e SciELO Citation Index, além da literatura cinzenta a partir do Google Scholar. Considerando os critérios de inclusão e exclusão, foram extraídos os dados de 15 trabalhos, que indicaram que as estratégias utilizadas são provenientes tanto da área da educação musical quanto de outras naturezas. A revisão de escopo indicou que o trabalho do educador musical em projetos é permeado pelas questões sociais, aspecto este que pode ser considerado na sua formação profissional.

**Palavras-chave:** educação musical, projetos sociais, estratégias, revisão de escopo.

## Strategies underlying music teachers' practices in social projects: results of a scoping review

**Abstract:** In Brazil, social projects are a wide field of work for music professionals, both graduate and undergraduate. The specificities of this field may include issues from the fields of education and psychology, as well as knowledge specific to music education. When it comes to teaching practices in this context, different demands emerge from situations and audiences, which requires teachers to mobilize different strategies to enable teaching and learning situations in music. In order to locate them, we opted for the Scoping Review, a method characterized by allowing the mapping of literature based on a structured question and eligibility criteria. The question "What types of strategies underlie the practices of music teachers in social projects?" was the basis for the search in the ERIC; SCOPUS and SciELO Citation Index databases, as well as the gray literature from Google Scholar. Considering the inclusion and exclusion criteria, data was extracted from 15 studies which indicated that the strategies used came from both the field of music education and other fields. The scoping review indicated that the work of music educators in projects is permeated by social issues, an aspect that can be considered in their professional training.

**Keywords:** music education, social projects, strategies, scoping review.

## Estrategías subyacentes a las prácticas de los profesores de música en proyectos sociales: resultados de una revisión de alcance

**Resumen:** En Brasil, los proyectos sociales constituyen un amplio campo de trabajo para los profesionales de la música, tanto licenciados como graduados. Las especificidades de este campo pueden incluir cuestiones de los campos de la educación y la psicología, así como conocimientos específicos de la educación musical. Cuando se trata de prácticas de enseñanza en este contexto, surgen diferentes demandas de situaciones y públicos, lo que obliga a los profesores a movilizar diferentes estrategias para posibilitar situaciones de enseñanza y aprendizaje de la música. Para localizarlas, optamos por la Scoping Review, método caracterizado por su capacidad de mapear la literatura a partir de una pregunta estructurada y de criterios de elegibilidad. La pregunta "¿Qué tipos de estrategias subyacen a las prácticas de los profesores de música en proyectos sociales?" fue la base para la búsqueda en las bases de datos ERIC; SCOPUS y SciELO Citation Index, así como en la literatura gris de Google Scholar. Teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, se extrajeron datos de 15 estudios que indicaron que las estrategias utilizadas procedían tanto del campo de la educación musical como de otros campos. La revisión de alcance indicó que el trabajo de los educadores musicales en proyectos está impregnado de cuestiones sociales, un aspecto que puede considerarse en su formación profesional.

**Palabras clave:** educación musical, proyectos sociales, estrategias, revisión de alcance.

## Introdução

A atuação em projetos sociais é um campo profissional consolidado dos profissionais de música, e em muitos casos, configura-se como o início de sua trajetória docente (Costa; De Freitas Júnior, 2020). As especificidades deste espaço de ensino e aprendizagem podem influenciar a prática do professor, dele requerendo a mobilização de conhecimentos e práticas de diferentes naturezas, que podem extrapolar o seu conhecimento didático musical. Neste sentido, o presente estudo visa identificar que tipo de estratégias subjazem às práticas do professor de música em atuação nos projetos sociais.

A inquietação para a temática proposta emerge de uma situação real na qual, ao se contatar uma instituição sem fins lucrativos para a realização de Estágio Supervisionado, foi colocada a dificuldade inicial dos profissionais de música formados e contratados em perceber e adequar suas propostas de ensino para as especificidades daquele campo de atuação. Segundo a coordenação do projeto, os professores costumavam planejar e desenvolver atividades seguindo um determinado padrão, o que resultava em aulas desestimulantes e descoladas do propósito de formação humana que fundamenta a instituição. Dessa forma, uma demanda formativa foi evidenciada, o que gerou a necessidade de compreendê-la e abordá-la no Estágio Supervisionado.

Este trabalho origina-se do contexto da formação de professores de música e da prática docente no período do Estágio Supervisionado, um momento obrigatório da formação caracterizado pela produção de conhecimento **na** prática e **para a** prática (Bellochio; Beineke, 2007; Cernev, 2021). Esta produção de conhecimento **na** e **para a** prática docente deve ser amparada pela articulação de diferentes saberes, no sentido de contribuir para o exercício autônomo e reflexivo do professor (Shiozawa; Protássio, 2017).

Os projetos sociais constituem um campo de estágio no qual a articulação dos saberes, a reflexão e a autonomia são tensionadas no que Fialho (2014) denomina de complexo social, em que a relação professor-aluno se situa. Dessa forma, a questão que motivou este estudo é a de compreender que tipos de estratégias são utilizados pelo professor no ensino de música em projetos sociais, com a intenção de indicar possibilidades formativas no que se refere ao período do Estágio Supervisionado.

A multiplicidade de cenários, propostas e públicos atendidos pelos projetos sociais é um campo fértil para, também, multiplicar as formas de se compreender e ensinar música. O conhecimento sobre o ensino coletivo de instrumentos, a consciência do papel da música na realidade dos participantes e a capacidade de negociação são, para Fialho (2014), atributos do professor de música que atua neste contexto. Estes aspectos dialogam com as disposições legais acerca do perfil profissional da graduação em música, que deve englobar conteúdos das ciências humanas e sociais, conteúdos específicos da área de música e conteúdos teórico-práticos (Brasil, 2004).

Nesse sentido, com a finalidade de localizar as ações específicas dos professores, a adoção do termo “estratégias” visou ampliar a identificação das práticas que os professores utilizam, sejam elas de característica técnica, metodológica ou de outra natureza, conforme explica Freitas (2007):

As estratégias de ensino são o modo de organizar o saber didático, apresentando diversas técnicas e recursos que possibilitem o alcance dos objetivos propostos para a atividade. Significa pensar e utilizar os recursos mais adequados para não só dinamizar as aulas, mas principalmente fazer os elos necessários entre o saber transmitido e sua sedimentação no repertório do aluno (Freitas, 2007, p. 4).

A localização dessas estratégias permite a compreensão das diferentes dimensões articuladas no ensino de música nos projetos sociais: desde aspectos especificamente relacionados ao fazer musical, passando pelo ensino musical, incluindo questões sociais e políticas que permeiam os contextos e práticas. Portanto, partindo da concepção de Freitas (2007), buscou-se compreender o que o professor utiliza – entre técnicas, recursos e métodos – na prática de ensinar música nos projetos sociais, o que será compreendido na perspectiva dos eixos formativos do licenciado em música.

A produção sobre música e projetos sociais em contexto brasileiro apresenta um *corpus* relevante, com publicações de trabalhos de graduação e pós-graduação em periódicos, anais de eventos e livros. Entre os trabalhos, encontra-se o levantamento de Freitas e Weiland (2014), que buscou identificar e analisar trabalhos que envolvem a música em projetos sociais nos Anais e na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). As autoras analisaram 86 trabalhos e entre as conclusões apresentadas está a lacuna sobre a formação na graduação no que

diz respeito ao estudo de aspectos que contemplem as características deste campo de atuação, que pode diferir da familiaridade que os espaços de tradição conservatorial carregam. Considerando o aumento nas discussões e na produção científica sobre a temática “música e projetos sociais”, a revisão de escopo justifica-se no sentido de permitir uma visão geral do fenômeno, revelando as tendências e lacunas de um campo. Na seção seguinte estão detalhadas as etapas do método utilizado e, na sequência, os resultados discutidos a partir das reflexões de Fialho (2014), Shiozawa e Protássio (2017) e dos documentos oficiais para a formação dos professores brasileiros (Brasil, 2004; Brasil, 2015; Brasil, 2019).

## Método

A revisão de escopo (RE) é uma abordagem recente, e o seu uso tem sido crescente em pesquisas nacionais e internacionais. Derivada da área da saúde, vem sendo cada vez mais utilizada também em outras áreas de pesquisa. Segundo Arksey e O'Malley (2005), o método tem como principal intuito metodológico o mapeamento e a síntese da literatura relevante na área de interesse, indicando as lacunas do conhecimento existente, contribuindo para a divulgação dos resultados dos estudos pesquisados, porém sem enfoque na avaliação qualitativa dos estudos incluídos. Os dados são apresentados de forma resumida e acessível, contribuindo para tomadas de decisões e para o delineamento de políticas públicas.

A revisão de escopo empregada neste artigo é referenciada na metodologia proposta pelo Joanna Briggs Institute – JBI (Peters *et al.*, 2020) e pelo Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR), o Checklist PRISMA-ScR (TRICCO *et al.*, 2018). Os seus estágios, executados por uma equipe de pesquisadores, são conduzidos de forma rigorosa e transparente, o que aumenta a confiabilidade dos resultados. Além disso, todo o processo é documentado com detalhes suficientes que permitem a replicação e atualizações futuras desta revisão (Arksey; O'Malley, 2005).

Partindo da questão de pesquisa “que tipo de estratégias subjazem às práticas do professor de música em projetos sociais?”, optou-se pela realização desta revisão de escopo que se justifica, segundo Arksey e O'Malley (2005), por: examinar a extensão, o alcance e a natureza de um campo de estudos; ser uma etapa anterior a uma revisão sistemática, no sentido de verificar a necessidade da sua realização;

resumir e divulgar os resultados de estudos primários, disponibilizando dados a serem considerados por políticos, profissionais e sociedade em geral e, por fim, identificar as lacunas de pesquisa existentes. Tricco (*et al.*, 2018) acrescenta ainda outras três razões: identificar características-chave ou fatores relacionados a um conceito, investigar como a pesquisa é conduzida em um determinado campo e esclarecer conceitos-chave e definições presentes na literatura.

## Delineamento das etapas metodológicas

A realização de uma revisão de escopo deve pautar-se nas etapas previstas no JBI Manual for Evidence Synthesis, que reúne diversas abordagens metodológicas, incluindo o capítulo 11, destinado à Revisão de Escopo. As etapas da revisão são sistematizadas em forma de protocolo, especificamente o PRISMA-ScR Checklist, o qual guia a sua realização e escrita.

Os tópicos que compõem o PRISMA-ScR são título, resumo, introdução (na qual constam justificativa e objetivos), método (registro, critérios de elegibilidade, seleção das fontes de evidência, processamento dos dados, avaliação e síntese dos resultados), resultados (seleção das fontes das evidências e suas características, síntese dos resultados), discussão (resumo das evidências, limitações, conclusão) e financiamento. Este protocolo deve ser registrado na plataforma OSF – Open Science Framework<sup>1</sup> –, o que possibilita o registro da revisão, a clareza de suas etapas e processos e a possibilidade de replicar a busca em futuras atualizações. Além disso, a utilização e publicação do protocolo contribui para a geração de dados confiáveis, sujeitos a um menor risco de viés.

A presente revisão foi intitulada “As estratégias subjacentes às práticas do professor de música em projetos sociais: uma revisão de escopo” e apresentou as seguintes etapas de processo, fundamentadas em Arksey e O'Malley, (2005, p. 8): Estágio 1 - Identificação da questão de pesquisa; Estágio 2 - Identificação de estudos relevantes; Estágio 3 - Seleção dos estudos; Estágio 4 - Mapeamento dos dados; Estágio 5 - Compilação, resumo e relato dos resultados.

---

<sup>1</sup> O protocolo como os delineamentos completos desta revisão de escopo pode ser acessado no seguinte link: [https://osf.io/xbyzf/?view\\_only=c1ffc6f047b844d793e8e8d712e4ba0c](https://osf.io/xbyzf/?view_only=c1ffc6f047b844d793e8e8d712e4ba0c)

### Estágio 1 - Identificação da questão de pesquisa

A pergunta que fundamenta a revisão deve ser organizada considerando-se os seguintes elementos: População, Conceito e Contexto. O acrônimo PCC é indicado pelo manual do Joanna Briggs Institute (JBI) (Peters *et al.*, 2020), o qual pode se adaptar para contemplar as especificidades de cada revisão. Sendo assim, para esta revisão de escopo, determinou-se a seguinte questão de pesquisa a partir do PCC:

Que tipo de estratégias subjazem às práticas do professor de música em projetos sociais?

População - professor de música

Conceito - estratégias utilizadas em práticas de educação musical

Contexto - projeto social

### Estágio 2 - Identificação de estudos relevantes

Para identificar os estudos relevantes da área, foi elaborada a estratégia de busca que viabilizou a pesquisa nas bases de dados, com o objetivo de localizar um número considerável e significativo de trabalhos. Também foram desenvolvidos critérios de elegibilidade que auxiliaram no refinamento da pesquisa.

Para o processo de seleção, as bases de dados que melhor atenderam à questão de pesquisa e aos objetivos deste artigo para a realização das buscas foram: SCOPUS (Elsevier); SciELO Citation Index (Web of Science); Educational Resources Information Center - ERIC; além da literatura cinzenta<sup>2</sup>, que foi contemplada a partir do Google Scholar. O acesso às bases foi feito a partir do portal de Periódico CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no login da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do acesso CAFe (Comunidade Acadêmica Federada)

A estratégia de busca foi construída a partir dos descritores: (“music education”) AND (“social projects”). Foi realizada uma série de buscas a partir dos

---

<sup>2</sup> A literatura cinzenta contempla documentos como teses e dissertações, anais de conferências, boletins informativos, relatórios, documentos governamentais e parlamentares, comunicações informais, traduções, dados de censo, relatórios de pesquisa, relatórios técnicos, padrões, patentes, vídeos, ensaios clínicos e diretrizes práticas, eprints, preprints, artigos wiki, e-mails, blogs, arquivos de dados de pesquisa e dados científicos, levantamentos geológicos e geofísicos, mapas, conteúdo de repositórios (Dudziak, 2021).

descritores, o que indicou resultados insuficientes e pouco objetivos, gerando a necessidade de selecionar termos complementares relacionados à temática. A estratégia desenvolvida com mais descritores tornou a pesquisa pouco objetiva, pulverizando os resultados, de forma que a enxuta foi a que resultou em trabalhos relevantes para a questão de pesquisa. A partir da busca piloto, estipulou-se a seguinte estratégia de busca a qual foi utilizada na revisão<sup>3</sup>:

**SCOPUS; Web of Science; ERIC:** ("social project\*" OR "Social project assisting" OR "at risk population" OR "underserved communities" OR "social assistencial environments" OR "social assistance practices") AND ("music\*" OR "Music Teacher")

**Google Scholar:** ("social project\*") AND ("music\* teacher")

A estratégia de busca acima foi utilizada na primeira rodada de pesquisa, realizada em ambiente virtual e com a participação síncrona da equipe de pesquisadores envolvidos, na qual obteve-se o seguinte resultado:

**SCOPUS:** 54 resultados

**Web of Science:** 48 resultados

**ERIC:** 24 resultados

**Google Scholar:** 267 resultados / 54 primeiros resultados selecionados<sup>4</sup>

A partir do PCC, foram desenvolvidos os critérios de elegibilidade, os quais serviram como ferramenta de inclusão e exclusão das fontes obtidas. A presença da palavra “estratégias” não foi considerada um critério de inclusão devido ao fato de que poderia restringir os resultados, conforme a busca piloto apontou. Seguem abaixo os critérios selecionados:

<sup>3</sup> Todo processo de escolha de descritores e desenvolvimento completo da estratégia de busca da revisão de escopo em questão, tal como processo de replicação de pesquisa, poderá ser acompanhado e está disponível no OSF a partir do link de acesso: [https://osf.io/xbyzf/?view\\_only=c1ffc6f047b844d793e8e8d712e4ba0c](https://osf.io/xbyzf/?view_only=c1ffc6f047b844d793e8e8d712e4ba0c)

<sup>4</sup> Devido à quantidade de trabalhos encontrados por meio da estratégia de busca na base Google Scholar, em consenso entre os três pesquisadores presentes durante a rotação da pesquisa, decidiu-se pela seleção dos primeiros 54 trabalhos, tendo como base o mesmo número de resultados apresentados pela SCOPUS, a qual apresentou o maior número de trabalhos.

**Critérios de inclusão:** estudos na área de educação musical, que apresentassem estratégias utilizadas pelo professor no contexto dos projetos sociais.

**Critérios de exclusão:** estudos sobre políticas públicas, aspectos sociais, produção cultural, performance, tecnologia, ensino instrumental ou vocal sem interface com a educação musical; estudos na área da saúde.

### Estágio 3 - Seleção dos estudos

Após os resultados e extração dos trabalhos, estes foram inseridos no software e gerenciador bibliográfico Rayyan QCRI (Qatar Computing Research Institute). A escolha se deu em consenso com os colabores por se tratar de uma ferramenta de fácil acesso e disponível de forma online e gratuita<sup>5</sup> e como Aplicativo (na App Store e na Play Store).

A partir do acesso ao ambiente virtual, cada pesquisador colaborador teve acesso aos mesmos trabalhos (Título, Abstract e Keywords), os quais foram, a partir dos critérios de elegibilidade pré-definidos, selecionados, excluídos ou marcados com o termo “Maybe” (talvez), em caso de dúvida da seleção. Todo o processo foi feito de modo cegado, sem que os pesquisadores soubessem das decisões uns dos outros. A primeira etapa de seleção dos artigos contou com dois revisores, e a segunda, com a participação do terceiro revisor, que decidiu as incongruências apresentadas na primeira etapa de execução.

Após a seleção, foi feita uma leitura na íntegra de cada fonte obtida por pelo menos dois revisores para a decisão final da inclusão ou exclusão do trabalho, tal como extração de dados das fontes para que houvesse transparência durante todo o processo.

### Estágio 4 - Mapeamento dos dados

A seguir, foi feita uma Síntese de Evidências, a partir da ferramenta oferecida de forma online pelo Evidence Synthesis Hackathon (ESH), o qual contém o programa

<sup>5</sup> No site <https://www.rayyan.ai/>

Fluxograma PRISMA2020<sup>6</sup>, também recomendado pelo PRISMA-ScR Checklist (TRICCO *et al.*, 2018).

#### Estágio 5 - Compilar, resumir e relatar os resultados

Após a seleção, ocorreu a etapa da leitura integral dos trabalhos, a fim de confirmar a inclusão ou nova exclusão dos trabalhos. Coube a dois revisores esta etapa, os quais fizeram também a extração e a conferência dos dados utilizados na pesquisa. Os dados foram coletados e sintetizados na tabela abaixo, na qual estão indicados a identificação do trabalho, o seu objetivo e as estratégias utilizadas pelos professores<sup>7</sup>. Os trabalhos foram organizados por ordem cronológica.

---

<sup>6</sup> Acessada gratuitamente pelo link [https://estech.shinyapps.io/prisma\\_flowdiagram/](https://estech.shinyapps.io/prisma_flowdiagram/)

<sup>7</sup> A tabela de extração de dados completa (que de acordo com o manual da JBI deve indicar autor, ano, origem, título, objetivos, população, metodologia, resultados e principais resultados em relação à pergunta de pesquisa) pode ser consultada no link [oculto].

Nº	Autor	Data	Título	Objetivo	Estratégia
1	Costa, J. A.; Cruz, A.I.  Mota, G.	2008	Between Adoption and Adaptation: Unveiling The Complexity of The Orquestra Geração	Identificar as principais características e os mecanismos funcionais da Orquestra Geração como um projeto socialmente inclusivo em que a educação musical, através da prática musical coletiva, desempenha um papel relevante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização do repertório nacional</li> </ul>
2	Aredes, R. O.	2013	Mensagens dos Tambores no Morro: Significados Musicais, Educação e Projeto Social pelo Grupo Arautos do Gueto	Analisar, do ponto de vista etnomusicológico, o trabalho artístico e sociopedagógico do Grupo Arautos do Gueto, sediado no Morro das Pedras, favela da região Oeste de Belo Horizonte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Treino dos ritmos fora do instrumento, com objetos da sala</li> </ul>
3	Aycock, S. R.	2016	Music Education in the Margins: A Case Study Of The Guri Santa Marcelina	Investigar o projeto social Guri Santa Marcelina e o potencial da educação musical como uma força social positiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho em conjunto com os educadores sociais, que realizam intervenções, quando necessário, para aprimorar as habilidades sociais, de aprendizagem, comunicação e intermediação com a família</li> </ul>

					<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação do plano de ensaio, envolvendo os estudantes no processo</li> <li>• Utilização de exercícios corporais não musicais para exercitar a coesão do grupo</li> <li>• Divisão do grupo em grupos menores, para trabalhar a criação musical</li> <li>• Incentivo à autonomia: os estudantes participam das escolhas (do repertório, dos aquecimentos)</li> <li>• Consideração da preferência musical do estudante como forma de engajá-lo</li> </ul>
4	Lindgren, M.; Bergman, Å.; Sæther, E.	2016	The Construction of Social Inclusion Through Music Education: Two Swedish Ethnographic Studies of the El Sistema Programme	Discutir a prática da inclusão social no El Sistema Gothenburg (ESG) e El Sistema Malmö (ESM).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da identidade coletiva por meio da escolha do repertório</li> <li>• Criação de situações sociais para a prática coletiva, estimulando a interação entre pares</li> <li>• Realização de movimentos corporais enquanto tocam o instrumento</li> </ul>
5	Motta, P.; Schmitt, V.	2016	Managerial Values, Careers and Social Inclusion Classical Music Training in Poor Communities.	Evidenciar pessoas socialmente excluídas ou desfavorecidas que poderão assim, ter maiores chances de sucesso em carreiras profissionais em grandes organizações se tiverem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação dos métodos utilizados, considerando as diferenças individuais de aprendizagem dos estudantes</li> <li>• Trabalho em equipes, com foco na cooperação, no senso de pertencimento e na ajuda entre pares</li> <li>• Conhecimento sobre as dificuldades dos estudantes e as formas de motivá-lo</li> </ul>

				recebido formação em música clássica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestação de visão positiva sobre a capacidade de aprender, com o objetivo de incentivar a dedicação, o envolvimento e a motivação</li> <li>• Valorização do estudo por meio de exemplos de colegas mais adiantados</li> </ul>
6	Lima, M. S.	2017	Impactos do Projeto Brasibes na Educação Musical do Município Nova Floresta - PB (2009 - 2016).	Identificar os impactos do Projeto Brasibes na educação musical desenvolvida no município de Nova Floresta-PB, entre os anos de 2009 e 2016. Entre os objetivos específicos, busca descrever o processo histórico de formação e organização do referido projeto; analisar os desafios enfrentados em sua atuação; entender as motivações que levaram pessoas a participar como alunos, sócios contribuintes ou professores voluntários; e conhecer suas expectativas em relação ao futuro desta iniciativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação para outros colegas, familiares e sociedade em geral, com o objetivo de oferecer visibilidade e promover o compartilhamento das habilidades com os outros</li> </ul>
7	Motta, P. R.	2017	Individual Transformation, Social Ascension	Identificar como fatores de aprendizado — social e pedagógico — de egressos de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conquista da adesão das famílias por meio de encontros e apresentações, com a finalidade de evitar a evasão</li> </ul>

	Schmitt, V.		and Professional Success.	instituições sociais brasileiras de ensino de música clássica, em comunidades carentes, ocasionaram a transformação individual de jovens originalmente excluídos socialmente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo aos alunos para contribuir com a permanência e com o comportamento dos participantes</li> </ul>
8	Powell, B.; Smith, G. D.; D'Amore, A.	2017	Challenging Symbolic Violence and Hegemony in Music	Discutir as abordagens pedagógicas dos projetos Musical Futures e do Little Kids Rock, e as suas orientações para a democratização da aprendizagem na sala de aula através da incorporação de práticas e perspectivas de fazer e aprender música popular, centradas em torno do ensino e da aprendizagem, orientados para o aluno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de um modelo informal de aprendizagem, considerando as preferências dos estudantes</li> <li>• Atuação do professor como facilitador em atividades de composição, improvisação</li> <li>• Estímulo a um processo democrático na criação, co-construindo com os alunos o conteúdo musical usando vozes, instrumentos e tecnologias</li> </ul>
9	Nyquist, D.; Nicholas, K.	2018	Arts Evaluation and Assessment - Measuring Impact in	Detalhar a forma de avaliação do programa <i>Vintage Voices</i> apresentado pelo <i>The Improve Group</i> , e apontar como o processo criativo pode	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação do planejamento, dos materiais e do repertório para que se adequem às pessoas com desafios de saúde física e mental</li> </ul>

			Schools and Communities	melhorar a saúde e mudar vidas.	
10	Creech, A.; Varvarigou, M.; Hallam, S.	2020	Supporting Musical Possible Selves  in Programmes With Social Aims	Compreender programas musicais que visam a mudança social ou justiça social, explorando seus contextos, modos de facilitação e características técnicas de aprendizagem, bem como as implicações para o possível eu musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino do canto e do instrumento por imitação e "de ouvido", por meio de gravações, dispensando o conhecimento teórico prévio</li> <li>• Aprendizagem experiencial: primeiro ouvir o repertório, e depois explorar os ritmos com instrumentos de percussão</li> <li>• Participação dos estudantes nas decisões e escolhas de repertório</li> <li>• Promoção da aprendizagem colaborativa entre pares</li> <li>• Motivação do aluno por meio do uso de gravações, como um referencial a ser alcançado</li> <li>• Estímulo ao sucesso aumentando o senso de autoconfiança e de afirmação social</li> <li>• Incentivo à autonomia do aluno, instigando-os a identificar de qual forma aprendem melhor</li> <li>• Autoavaliação e avaliação entre pares como forma de contribuir com o desenvolvimento musical</li> <li>• Uso da tecnologia para incentivar a escuta e a criação</li> <li>• Uso de técnicas estendidas para a exploração musical</li> <li>• Aprendizagem imaginária: imaginar uma apresentação, ensaiar e apresentar</li> </ul>

11	Machado, J. Ody, L. C.; Ilari, B.	2020	Popular Education and Music Education. Lessons From a Strings Program Erechim, Brazil	Compartilhar as vozes de seis estudantes, pais, professores e maestro da orquestra, quanto à compreensão de suas experiências, desenvolvimento socioemocional e impacto social do programa sediado em Erechim, Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização de apresentações para diferentes públicos: outros colegas, familiares e sociedade em geral, com o objetivo de dar visibilidade às habilidades conquistadas</li> </ul>
12	MacLeod, R. B.; Blanton, C. Lewis, J.; Ortiz, D.	2020	Near-Peer Mentorship: a Model For Private Music Instruction in an Underserved Community	Abordar o ensino de música em comunidades carentes a partir do modelo de mentoria entre pares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização da mentoria entre pares: estudantes mais experientes contribuem com os estudantes iniciantes</li> </ul>
13	Braz, P. B.	2021	“Vem! É só segurar o violino assim e olhar pra frente” – o que as crianças podem nos ensinar sobre fazer música (e fazer	Propor uma abordagem do fazer musical erudito que considere a experiência dessas crianças e suas próprias narrativas a respeito do que é tocar e das formas como elas, às suas maneiras, refletem sobre a prática musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estímulo à aprendizagem entre pares: crianças mais velhas ensinam as mais novas</li> <li>• Estímulo à autonomia, possibilitando que as crianças participem da escolha do repertório tenham um espaço para manifestarem as suas expectativas</li> <li>• Cultivo da prática de tocar como uma experiência lúdica</li> </ul>

			antropologia)?		
14	Vieira, K. F.; Abreu, V. D.	2021	Ser Professor De Música De Projeto Social. Narrativas Musicobiográficas.	Compreender, por meio de uma (auto)biografia, o que é ser professor de música, no bojo de projetos sociais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estímulo à aprendizagem entre pares: crianças mais velhas ensinam as mais novas</li> <li>• Adequar a metodologia de ensino às diferentes idades e agrupamentos instrumentais</li> </ul>
15	Odena, O.	2022	Music And Social Inclusion (SEMPRE Studies In The Psychology Of Music)	Investigar e analisar, ao longo do livro, a forma como os projetos sociais de música podem ser em contextos complexos, com exemplos de escolas e contextos comunitários em diversas regiões do mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideração das colocações dos participantes</li> <li>• Minimizar a competitividade, para a manutenção de um ambiente emocional positivo</li> <li>• Planejamento de desafios estimulantes e adequados</li> <li>• Adequação da técnica e do tempo de aula em relação às necessidades específicas de cada aluno</li> <li>• Construção dos critérios de avaliação em conjunto com os alunos</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com o método da Revisão de Escopo, a etapa que segue a extração dos dados é a do resumo dos resultados, incluindo uma visão geral dos conceitos e temas. Retomando a questão "que tipo de estratégias subjazem às práticas do professor de música em projetos sociais?", buscou-se localizar quais estratégias o professor mobiliza no ensino e na aprendizagem em música nos projetos sociais, o que será discutido na perspectiva do contexto formativo do Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura em música.

## Discussão

O mapeamento a que se propõe a Revisão de Escopo indicou as estratégias utilizadas pelos professores de música, revelando ainda outras questões pertinentes a este campo de estudos. Em se tratando da pesquisa em bases de dados indexadas, constatou-se um reduzido número de trabalhos brasileiros, o que se contrapõe com as expressivas produções encontradas na literatura cinzenta. A questão da nomenclatura em inglês demandou a elaboração de uma estratégia de busca ampla o suficiente para localizar os trabalhos que tratassem do ensino de música não escolar e com a característica de atender a uma demanda social.

Inicialmente, a primeira rodada de buscas utilizou apenas os descritores "social project" and "music", gerando resultados que se reduziram aos poucos estudos brasileiros indexados. Este resultado sugere o termo "projeto social" (ou o seu equivalente "social project") como algo característico do contexto brasileiro, o que gerou a necessidade de ampliar os termos de busca, sendo utilizados então "social project\*", "social project assisting", "at risk population", "underserved communities", "socioassistencial environments", "social assistance practices".

Nos materiais analisados, as estratégias utilizadas pelos professores de música foram citadas ao longo dos trabalhos, inseridas em discussões de outras naturezas. Os temas contemporâneos, como a guerra, a imigração, a inclusão, somados às questões socioeconômicas, inevitavelmente conduzem as investigações, nas quais a música é entremeada à complexidade destes aspectos. Portanto, as especificidades do ensino e da aprendizagem, do ponto de vista da atuação do professor de música em projetos sociais, são uma possível lacuna sobre o tema.

Assim, ao analisar os cenários e os campos de atuação tão diversos apresentados nos trabalhos selecionados, verificou-se que muitas estratégias fora do campo musical foram abordadas em diversos trabalhos. Por esse motivo, compreendeu-se a necessidade de fundamentar a discussão de uma maneira ampla, baseando-se principalmente nos documentos oficiais para a formação de professores. Em relação à formação docente, a legislação brasileira, especificamente a resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, aponta “a docência como uma ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos” (Brasil, 2015, p. 2).

A partir dessa delimitação, e baseando-se em outros pareceres anteriores, os quais também abordam a questão da formação do professor de música (Brasil, 2002), foram elencados três pilares principais para a formação docente: (1) conhecimentos específicos, que caracterizam a área e a linguagem musical; (2) conhecimentos interdisciplinares, que no contexto dos projetos sociais se relacionam com o eixo das ciências humanas e sociais e que impactam diretamente as relações humanas; (3) conhecimentos pedagógicos, que são específicos do ensinar e aprender música, o que inclui o estágio curricular supervisionado, prática de ensino, iniciação científica e utilização de novas tecnologias.

Importa reforçar que a análise aqui proposta, por meio dos três pilares formativos, consiste em uma organização teórica da compreensão dos resultados, sem a intenção de tornar os saberes compartimentados. Ao contrário, na formação de professores e na sua prática profissional, as delimitações entre as naturezas de suas ações tendem a uma necessária fluidez.

O primeiro pilar, sobre os conhecimentos específicos, abrangeu as estratégias relacionadas com o conhecimento instrumental, composicional e da improvisação. Creech, Varvarigou e Hallam (2020) apontaram o ensino do canto e do instrumento por imitação e “de ouvido”, por meio de gravações, dispensando o conhecimento teórico prévio. Outros autores também abordam a mesma questão, numa realidade encontrada em muitas estratégias utilizadas por professores no Brasil, que é treino dos ritmos fora do instrumento, com objetos da sala de aula (Aredes, 2013), ou ainda

a aprendizagem experiencial, que consiste em primeiro ouvir o repertório e depois explorar os ritmos com instrumentos de percussão, além do uso de técnicas estendidas para a exploração musical (Creech; Varvarigou; Hallam, 2020). A realização de movimentos corporais enquanto se toca um instrumento (Lindgren; Bergman; Sæther, 2016) foi outra estratégia localizada, assim como a atuação do professor como facilitador em atividades de composição e improvisação (Powell; Smith; D'amore, 2017).

A escolha do repertório foi um elemento que provocou o desenvolvimento de estratégias que se relacionam tanto com a especificidade do conhecimento musical quanto com o campo da motivação, posto que os professores possibilitaram que os estudantes participassem das escolhas do repertório e dos aquecimentos selecionados. Ou seja, nesta estratégia, a consideração da preferência musical dos estudantes foi uma forma de engajá-los (Aycock, 2016), de estimular a autonomia e de criar um espaço para se manifestarem quanto às suas expectativas (Braz, 2021).

Por outro lado, em outros estudos, o repertório da música clássica é colocado como um importante elemento do ensino de música que, por centralizar os processos de ensino, pode ser entendido como uma estratégia. A música clássica nos projetos sociais foi compreendida em diferentes perspectivas, sendo uma delas a ênfase nos seus aspectos extramusicais. A relação do ensino de música com o mercado de trabalho foi a prerrogativa dos trabalhos de Motta e Schmitt (2016; 2017), nos quais a aprendizagem musical, especificamente da música clássica, pode ser um fator de ascensão social para pessoas excluídas socialmente.

Motta e Schmitt (2017) afirmam que “a música clássica parece uma resposta simples para preencher o vazio da pobreza, mas não se sabe se seria uma ascensão social autêntica, capaz de produzir valores materiais e simbólicos de um estágio superior de dignidade humana” (p. 7). As habilidades sociais desenvolvidas por meio da música, segundo os autores, contribuem para a projeção social e para as carreiras dos envolvidos, seja na música ou não.

Ainda partindo do uso do repertório clássico, o projeto venezuelano El Sistema e a sua adaptação em Portugal e na Suécia são o ponto de partida das discussões de Costa, Cruz e Mota (2008) e de Lindgren, Bergman, Sæther (2016). Esses autores argumentam sobre as questões que envolvem a adaptação dos princípios e do projeto, reforçando as tensões e particularidades advindas do viés político que o

fundamenta. O uso do repertório predominantemente da música clássica ocidental e o método de ensino focado exclusivamente na performance são criticamente entendidos, a partir do que também se originam as estratégias destacadas.

Sob as duas perspectivas – do ensino direcionado à performance da música clássica e da projeção social associada a este tipo de música – cabe ponderar que a música nos projetos sociais deve "estar voltada para uma educação musical cujo foco não seja a música pela música, mas a música para e com as pessoas, com todas as complexidades a elas inerentes" (Fialho, 2014, p. 134). Além disso, é necessário um olhar atento para desconstruir a ideia de soberania de um repertório específico, um recorte frente à diversidade musical de todo o planeta.

Além disso, as contribuições de Fialho (2014) fazem compreender que o processo de formação docente vai além da instrução, pois engloba as potencialidades de autonomia e autodesenvolvimento, oportunizando que o sujeito aprenda a aprender, com independência e liberdade. A autora ainda complementa afirmando que a escola é somente uma das fontes de aprendizagem, sendo que a educação, a socialização e a cultura são processos sociais amplos, os quais ocorrem independente da escola.

Hentschke e Oliveira (2000) defendem que a instituição de ensino superior deve proporcionar aos acadêmicos a oportunidade de entrarem em contato direto com o seu campo de atuação durante o processo formativo, pois a atividade de atuação como docente sob orientação, torna-se essencial para o desenvolvimento de várias competências dos futuros professores. Fialho (2014) ainda afirma que a formação do professor está estreitamente relacionada com a sua atuação, sendo que "à medida que surgem demandas profissionais, há um movimento de busca e produção de conhecimentos que instrumentaliza a ação docente" (p. 124).

No segundo pilar, que aborda estratégias que se originam de campos interdisciplinares das ciências humanas – como a psicologia, a antropologia, entre outros – alguns trabalhos abordaram a necessidade de trabalhar em conjunto com os educadores sociais, que realizam intervenções, quando necessário, para aprimorar as habilidades sociais, de aprendizagem, comunicação e intermediação com a família (Aycock, 2016). O envolvimento da sociedade para contribuir com a noção de pertencimento também foi uma estratégia utilizada pelos professores, mais especificamente como um meio de conquistar a adesão das famílias por meio de

encontros e apresentações, com a finalidade de evitar a evasão e de incentivar a permanência e o comportamento dos participantes (Motta; Schimitt, 2017). A consideração destas estratégias responde à evasão, à rotatividade e às questões comportamentais, dificuldades encontradas pelos professores que fazem estágio em projetos sociais (Kandler; Gums; Schambeck, 2014).

Além dessas questões, o professor de música trabalhou a colaboração e a valorização de cada indivíduo na sociedade por meio das seguintes estratégias: promoção da aprendizagem colaborativa entre pares, estímulo ao senso de autoconfiança e de afirmação social (Creech; Varvarigou; Hallam, 2020); propiciamento de um espaço para as colocações dos participantes e minimização da competitividade, contribuindo para a manutenção de um ambiente emocional positivo (Odena, 2022). A importância dos aspectos sociais e psicológicos no ensinar e aprender música vão ao encontro da compreensão de Nóvoa (2023) de que as questões sociais contemporâneas impactam as relações humanas e, portanto, influenciam também as relações de ensino e aprendizagem, o que gera a necessidade de se criar novos ambientes educativos, no que se refere a espaços, tempos e relações. Uma contribuição que dialoga com as estratégias deste pilar é o que o autor nomeia de pedagogia do encontro, que valoriza "o estudo, a conversa informada, a partilha, a experiência de pesquisa, a descoberta, a co-construção do conhecimento" (p. 7). A percepção destes aspectos sociais, emocionais, motivacionais e dialógicos pode somar para o desenvolvimento docente dos licenciandos.

Para justificar essas ações, Fialho (2014) argumenta que no contexto de projeto social, o professor precisa conhecer estudos e pesquisas que abordem questões relativas a essa realidade. É necessário ao profissional estar consciente do contexto socioeconômico e educacional em que atua, no sentido de ter clareza do papel que a música ocupa na vida dos participantes de ações sociais, e de qual é o significado de suas ações na vida desses participantes (Fialho, 2014). A autora defende o compartilhamento estabelecido nas relações de ensino e aprendizagem – em que quem ensina também aprende – e afirma que o desenvolvimento desta consciência é um exercício de avaliação e reflexão que deve acompanhar a formação dos professores.

Já no terceiro pilar, que engloba os conhecimentos pedagógicos do ensino de música, foram identificados aspectos que consideram a participação dos estudantes

no processo de aprendizagem, desde o planejamento inicial das atividades, passando pela aprendizagem entre pares, pela adequação de metodologias, até o processo de avaliação. Para Odena (2022), o planejamento de desafios estimulantes e adequados é fundamental para o trabalho dentro de um projeto social, assim como ocorre com Creech *et al.* (2020), que estimulam os alunos por meio do uso de referenciais pré-estabelecidos (gravações). Nestes casos, a motivação é uma estratégia que contribui para a ação didática do professor e que pode ser considerada na elaboração do planejamento das aulas.

Um outro aspecto explorado na maioria dos trabalhos analisados é a aprendizagem entre pares. A participação ativa entre estudantes mais experientes contribuindo com os estudantes iniciantes foi abordada por Macleod *et al.*, (2020) e denominada de organização de mentoria entre pares. Esse mesmo princípio também foi investigado por Vieira e Abreu (2021) e por Braz (2021), o qual os autores chamaram de estímulo à aprendizagem entre pares, em que as crianças mais velhas ensinam as mais novas.

Alguns autores também trabalharam apontando a promoção da autonomia, instigando os alunos a identificar de qual forma aprendem melhor (Creech *et al.*, 2020), e o incentivo a um processo democrático na co-construção do conteúdo musical (Powell *et al.*, 2017). A importância de apresentações musicais públicas, embora possa ser entendida tanto como uma estratégia do professor quanto como uma demanda da coordenação do projeto, é pensada com o objetivo de oferecer visibilidade e promover o compartilhamento das habilidades com os outros (Lima, 2017). Em todos os casos, a estratégia de descentralização do professor como fonte unidirecional do ensino é uma reflexão que emerge destes estudos, e que pode ser abordada ao longo da licenciatura em música.

Pelo fato de o ensino de música em projetos sociais ser um campo de atuação bastante amplo e diverso, a adequação de metodologias também foi apontada por alguns autores como uma estratégia importante à prática do professor de música. Adequar a metodologia de ensino às diferentes idades e agrupamentos instrumentais (Vieira; Abreu, 2021), à adequação da técnica e do tempo de aula em relação às necessidades específicas de cada aluno (Odena, 2022) e à adaptação dos métodos utilizados, considerando as diferenças individuais de aprendizagem dos estudantes (Motta; Schmitt, 2016) foram apontadas pelos autores como estratégias. Tocar como

uma experiência lúdica (Braz, 2021), imaginar a apresentação, o uso da tecnologia (Creech *et al.*, 2020) e considerar as preferências dos alunos foram outras estratégias pedagógico-musicais de que se valeram os professores de música.

Além disso, a autoavaliação entre pares e o desenvolvimento de critérios de avaliação em conjunto com os alunos (Creech *et al.*, 2020; Odena, 2022) foram também estratégias relacionadas ao aspecto da didática do ensino de música. A presença da avaliação nos estudos revela que, ainda que os projetos sociais não sejam ambientes formais ou escolares, existe uma relação de ensino e aprendizagem, o que implica em práticas avaliativas adequadas aos objetivos deste contexto.

No que se refere à formação dos professores, compreende-se então a necessidade de que o licenciando conheça as diferentes abordagens metodológicas do ensino de música, assim como as diferentes possibilidades e finalidades da avaliação da aprendizagem, de forma que no estágio seja possível a utilização e a adaptação destes princípios e procedimentos de acordo com cada situação ou necessidade, o que se mostra como um exercício da autonomia docente (Shiozawa; Protássio, 2017).

Nos três pilares de classificação foi possível localizar estratégias que se mesclavam, por vezes, aos princípios filosóficos e pedagógicos da gestão dos projetos sociais (como por exemplo a organização de apresentações), e que de fato interferem na prática pedagógica do professor, ainda que não se originem de suas escolhas e ações. Fialho (2014) afirma que “à medida que surgem demandas profissionais, há um movimento de busca e produção de conhecimentos que instrumentaliza a ação docente” (p. 124), o que implica na necessidade de que o conhecimento contemplado na formação do professor esteja atualizado em relação às necessidades do seu campo de atuação.

## Conclusão

A partir da literatura investigada, as estratégias utilizadas pelos professores que atuam nos projetos sociais extrapolam as especificidades da música e de seu ensino. Entendendo a música como uma prática culturalmente situada, o aspecto social e psicológico perpassa a prática docente, o que ganha contornos ainda mais evidentes ao se tratar de uma situação de ensino como a dos projetos, que visam a

promoção humana por meio da música. Logo, é válido que os professores desenvolvam a percepção das diferentes naturezas das necessidades dos seus alunos e, da mesma forma, dos princípios que amparam o projeto social.

O impacto dessa articulação de conhecimentos e demandas na atuação profissional é um tema de pesquisa a ser explorado. Com a finalidade de contribuir com a formação do professor de música, que em algum momento da sua vida profissional poderá atuar em projetos, contemplar as questões sociais na prática do ensino de música pode ser uma das atribuições das disciplinas de estágio supervisionado.

Deve-se oportunizar a reflexão sobre os sentidos da música nos projetos, compreendendo o seu ensino a partir das suas demandas sociais, e a partir disso, estimular a autonomia dos licenciandos na elaboração das estratégias de ensino. Deste modo, ampliam-se as concepções teóricas e metodológicas que embasam a formação dos futuros professores de música, alargando a compreensão de todos sobre a tríade música - ensino - sociedade.

## Referências

AREDES, R. de O. **Mensagens dos tambores no morro: significados musicais, educação e projeto social pelo Grupo Arautos do Gueto**. 2013. 201 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. **Scoping studies: towards a methodological framework**. Int J Soc Res Methodol 2005; 8: 19–32.

AYCOCK, S. R. **Music Education in the Margins: A Case Study of the Guri Santa Marcelina**. [diginole.lib.fsu.edu](https://diginole.lib.fsu.edu), 2016. Disponível em: <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:309283>. Acesso em 16 set. 2023.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A mobilização de conhecimentos práticos no Estágio Supervisionado: um estudo com Estagiários de Música da UFSM/RS. **Revista Música Hodie**, v. 7, n. 2, p. 73–88, 6 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 0146/2002, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e design Brasília, DF, 3 abr. 2002.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3, de 20/06/2014.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, 2019.

BRAZ, P. B. “Vem! É só segurar o violino assim e olhar pra frente” - o que as crianças podem nos ensinar sobre fazer música (e fazer antropologia)? **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 223–253, ago. 2021.

CERNEV, Francine Kemmer. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em música: discutindo a aprendizagem colaborativa para a formação docente na contemporaneidade. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2021.

COSTA, J. A.; CRUZ, A. I.; MOTA, G. Between adoption and adaptation: Unveiling the complexity of the Orquestra Geração. **Research Studies in Music Education**, 41(3), 293–309. 2019.

COSTA, L. J. S.; DE FREITAS, Áureo Déo. Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na Educação Básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA). **OPUS**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 1-21, dez. 2020. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2602>> Acesso em: 24 set. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2602>.

CREECH, Andrea; VARVARIGOU, Maria; HALLAM, Susan. **Contexts for music learning and participation: Developing and sustaining musical possible selves.** Springer Nature, 2020.

FIALHO, Vania Malagutti. **Ser professor de música em projetos sociais:** aspectos da formação e da atuação. *In* SOUZA, Jusamara. Música, educação e projetos sociais. Tomo Editorial, 2014. Música, educação e projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, p. 123-136, 2014.

FREITAS, M. F. Q.; WEILAND, R. L. Música e projetos sociais comunitários: o que as publicações da ABEM têm revelado? *In* SOUZA, Jusamara. **Música, educação e projetos sociais.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 63-94.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. **A educação musical no Brasil**. In HENTSCHKE, Liane. (Org.). Educação musical em países de línguas neolatinas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000

KANDLER, M. A.; GUMS, L. M.; SCHAMBECK, R. F. A formação do professor de música para atuação em diversos contextos: múltiplos olhares. In SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (Org.). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 95-115.

LIMA, M. S. **Impactos do projeto Brasibes na educação musical do município Nova Floresta - PB (2009 - 2016)**. 2017. 132 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

LINDGREN, M.; BERGMAN, Å.; SAETHER, E. The construction of social inclusion through music education: Two Swedish ethnographic studies of the El Sistema programme. **Nordic Research in Music Education. Årbok**, v. 17, p. 65-81, 2016.

MACHADO, Juliana; ODY, Leandro Carlos; ILARI, Beatriz. Popular education and music education: Lessons from a strings program in Erechim, Brazil. **International Journal of Music Education**, v. 39, n. 1, p. 80-92, 2021.

MACLEOD, R.; BLANTON, C.; LEWIS, J.; ORTIZ, D. Near-Peer Mentorship: A Model for Private Music Instruction in an Underserved Community. **String Research Journal**. 10. 45-60. 2020.

MOTTA, Paulo; SCHMITT, Valentina. Valores gerenciais, carreiras profissionais e inclusão social. O aprendizado de música clássica em comunidades carentes. **Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa**, v. 15, n. 2, p. 4-23, 2016.

MOTTA, P.; R. SCHMITT, V. G. H. Individual transformation, social ascension and professional success. **Revista de Administração Pública**, v. 51, p. 451-461, 2017.

NÓVOA, A. et al. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor António Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 13, p. 1-20, 2023.

PETERS; M.D.J.; Godfrey, C.; McInerney, P., Munn, Z.; Tricco, A.C.; Khalil, H. Chapter 11: Scoping Reviews. In: Aromataris, E.; Munn, Z. (Editors). **JBI Manual for Evidence Synthesis**. JBI, 2020.

POWELL, B.; SMITH, G.; D'AMORE, A. Challenging symbolic violence and hegemony in music education through contemporary pedagogical approaches. **Education 3-13**, v. 45, n. 6, p. 734-743, 2017.

PRISMA Group. **PRISMA Endorsers**. Disponível em: <<http://www.prismastatement.org/Extensions/ScopingReviews>>.

SHIOZAWA, P. H.; PROTÁSIO, N. O estágio supervisionado na licenciatura em música e o desenvolvimento da autonomia. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 23, n. 45, 16 out. 2017.

TRICCO, AC, Lillie E, Zarin W, O'Brien KK, Colquhoun H, Levac D, et al. **PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA ScR): Checklist and Explanation**. *Ann Intern Med*. 2018; 169:467–473.

**Camile Tatiane de Oliveira Pinto** é Doutora e Mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) na linha de Cognição e Educação Musical. Possui graduação em Licenciatura em Música e especialização em Educação Musical pela Universidade Estadual do Paraná Unespar/Embap). É professora de música, com experiência em diferentes contextos do ensino de música: projetos sociais, ensino básico, iniciação instrumental em contextos não escolares, formação continuada de professores e no ensino superior. Atua como professora no curso de Licenciatura em Música da Unespar, com experiência e pesquisa na área de Estágio Supervisionado.

<http://lattes.cnpq.br/7344478656818742>

**Clara de Lanna Borges Caixeta** é Mestre em Música (Cognição/Educação Musical) com ênfase na Educação Especial pela Universidade Federal do Paraná (UFPR - 2023) e Bacharel em Composição e Regência pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (UNESPAR/EMBAP - 2018), e cursa pós-graduação em Neuropsicopedagogia (Uninter - 2023). Atualmente atua como Professora e Diretora Musical na escola técnica de teatro Grupo Cena Hum; e é diretora Musical do Núcleo de Teatro Profissional Cena Hum. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: regência, arquivo, canto coral, canto lírico, ópera e musical. Atuou como monitora do naipe de Contraltos durante a 35ª e 36ª Oficina de Música de Curitiba, como arquivista do ICAC (Instituto Curitiba de Arte e Cultura), voluntária no coral IPC (Instituto Paranaense de Cegos) e estagiária no arquivo da Orquestra Sinfônica do Paraná. Na regência, recebeu orientação do Maestro Alessandro Sangiorgi, Roberto Ramos e Maestra Mara Campos.

<http://lattes.cnpq.br/4827351336641076>

**Rafael Stefanichen Ferronato** tem desenvolvido uma intensa carreira como professor e violinista. É vencedor de diversos prêmios e concursos musicais, atuou como solista frente a importantes orquestras, como a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, a Orquestra Sinfônica do Paraná, University of Georgia Orchestra e a ARCO Chamber Orchestra. É bacharel pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, sob a orientação de Marcos Damm e Paulo Bosísio; e foi bolsista da Fundação VITAE estudando com Eliane Tokeshi. Seguiu seus estudos na University of Georgia, onde concluiu o mestrado em performance sob orientação de Levon Ambartsumian, e fez doutorado na área da cognição musical na Universidade Federal do Paraná, orientado pela professora Rosane Cardoso de Araújo. No âmbito acadêmico, desde 2013 é professor na Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde vem desenvolvendo no pesquisas em duas áreas complementares: a primeira voltada ao processo de ensino, aprendizado e performance musical, tanto no âmbito do ensino individual quanto no contexto coletivo. A segunda é voltada à educação musical, em que investiga os processos formativos-cognitivos no desenvolvimento musical, atuando na formação de professores do curso de Licenciatura em Música da UFPR, os quais atuam na educação básica, em cursos superiores e em projetos sociais.

<http://lattes.cnpq.br/6113379011588452>