

# Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música

INCLUSION OF HANDICAPPED CHILDREN IN THE CLASSROOM: RESEARCH TRENDS AND THEIR EFFECTS ON MUSIC TEACHER TRAINING

**REGINA FINCK SCHAMBECK** Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC ▶ [regina.finck@udesc.br](mailto:regina.finck@udesc.br)

## resumo

Este artigo aborda a inclusão de alunos com deficiência na aula de música. Com base nos documentos que deram origem à legislação brasileira, que trata sobre inclusão, este estudo visa ampliar as discussões sobre a formação de professores e traçar algumas interfaces com a educação musical, sobretudo tendo em vista a preparação de professores de música para atuarem com alunos com deficiência e suas inserções na educação básica. Através da pesquisa exploratória, identificaram-se outras pesquisas que contribuem para a formação inicial do professor que atuará em contexto inclusivo e, com base em depoimentos de coordenadores de cursos de licenciatura em música, apontam-se aspectos da temática que possam ser incluídos nos projetos pedagógicos desses cursos. Ignorar a realidade da inclusão desses alunos no contexto da escola básica nos processos formativos está em desacordo com as atuais políticas de atendimento a pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** inclusão, deficiência, educação musical.

## abstract

This article addresses the question of the inclusion of handicapped students in music lessons. Based on documents derived from Brazilian legislation that is concerned with inclusion, this study seeks to broaden the discussion about teacher training. It also attempts to trace some interfaces with music education, particularly taking into account the preparation of music teachers so that they can learn how to work with students with impairments and include them in basic education. By means of an exploratory study, it was possible to find out other research studies that are assisting in the first stages of teacher training that takes place in an inclusive context. By examining the testimony of coordinators of degree courses in music education, it was determined what aspects of the subject can be included during the planning stage of these courses. To ignore the real situation with regard to the inclusion of these students in basic education during teachers' preparation would be in disagreement with the current policies that are designed to cater for the needs of handicapped people in the educational context of Brazil.

**KEYWORDS:** inclusion, handicapped, music education.

## Introdução

Quando ouvimos o termo deficiência associado a práticas musicais, o nome de alguns compositores ou músicos logo aparecem em nossa mente. Ludwig van Beethoven e Johann Sebastian Bach, por exemplo, desenvolveram deficiência auditiva e visual na vida adulta, respectivamente (Abramo, 2012, p. 39). De acordo com relatos históricos, a visão de Bach desapareceu após uma cirurgia mal realizada para a retirada de catarata, enquanto Beethoven perdeu a audição gradativamente até tornar-se completamente surdo. No entanto, ambos, Bach e Beethoven, continuaram a sua produção musical apesar da deficiência adquirida. Eles são extraordinários exemplos de pessoas com deficiência que atuaram na composição musical. Contudo, não são os únicos músicos com deficiência que conseguiram destaque no cenário musical.

Relatos sobre a produção musical de pessoas com deficiência têm crescido na literatura (ver Darow, 2007; Glennie, 2006; Salmon, 2006; 2003; Schraer-Joyner, 2014). Evelyn Elizabeth Ann Glennie, por exemplo, musicista surda, tem dedicado grande parte do seu tempo proferindo palestras em defesa do ensino da música para surdos. A autora tem difundido, no campo da educação musical, uma série de ações sobre a **experiência sonora mais ampla**. Para ela, a música, o movimento corporal, o estímulo ou terapia são pontos centrais para a educação musical de crianças com comprometimento auditivo. Afirma a autora que a escuta musical, **o ouvir com atenção**, não ocorre apenas com o ouvido, mas com o corpo todo; “[...] além de ouvir, todos os outros sentidos deveriam ser estimulados e, desse modo, a soma de todos os sentidos, de forma integrada, poderia auxiliar no desenvolvimento do ser humano (Glennie, 2006, p. 9). Lyn E. Schraer-Joyner, Shirley Salmon e Alice-Ann Darrow têm-se destacado como pesquisadoras e articuladoras de projetos de musicalização para pessoas com deficiência em contextos de inclusão.

No Brasil, pesquisas com foco na inclusão de alunos com deficiência na escola básica têm mobilizado educadores musicais para o estabelecimento de estratégias de aprendizagem e de elaboração de materiais adaptados. Vejam-se, por exemplo, as autoras Bonilha (2010; 2006), Cavalcanti (2014), Finck (2009), Kuntze (2014) e Soares (2006), que, ao abordarem a temática da educação musical em contexto de inclusão de alunos com deficiências, contribuem para ampliar as discussões sobre adaptações estruturais das salas de aulas, criação de material adaptado e, principalmente, para reforçar a importância da formação de professores de música para atuarem nesse contexto. Assim, abrem-se espaços para outras agendas de pesquisa, particularmente aquelas dirigidas às conexões entre as possibilidades de atuação do professor de música no contexto de inclusão.

Neste artigo, as discussões sobre as políticas de inclusão do Brasil e suas relações no contexto da educação são ampliadas, traçando-se algumas interfaces com a educação musical, sobretudo tendo em vista a formação de professores de música e suas inserções na educação básica. Através da pesquisa exploratória, identificaram-se outras pesquisas que contribuem para a formação do professor, apontando aspectos da temática que precisam ser incluídos nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música. Por fim, são apresentadas ações de pesquisa que contribuem para a formação do professor de música que atuará com alunos com deficiência. Ignorar a realidade da inclusão desses alunos no contexto da escola básica está em desacordo com as atuais políticas de atendimento a pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro.

## Direitos dos deficientes: panorama das políticas públicas

No século XX, pessoas com deficiência conquistaram direitos fundamentais com a aprovação de legislação específica para isso. Com o movimento de conquista dos direitos civis da década de 1980, consolidado pela Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), foi garantida a igualdade de tratamento para os indivíduos, independentemente de sua raça. Na década de 1990, defensores dos direitos dos deficientes fizeram *lobby* para estender essas mesmas leis para as pessoas com deficiência, o que ocorreu com efeitos positivos sobre as ações da sociedade, das escolas, dos professores e dos alunos com a condução para um movimento de **inclusão** em que, aos indivíduos com deficiência, foram oferecidos maiores direitos e integração na sociedade.

No movimento denominado de **inclusão social**, o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma proposta da aplicação prática no campo da educação. Nesse sentido, a inclusão social implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscariam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Dentre os documentos mais importantes desse movimento estão a Declaração de Sundberg (Unesco, 1981), a Declaração de Salamanca e Linha de Ação (Unesco, 1994), a Declaração Mundial de Educação para Todos nas Américas (Unicef, 2000) e, recentemente, a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

No Brasil, constata-se que as políticas públicas, que visam à promoção de uma sociedade integradora, justa e igualitária, têm avançado consideravelmente. Essas políticas estão em consonância com as propostas de educação para todos, apropriadas pelos movimentos internacionais em prol de uma escola inclusiva e de boa qualidade, que não exclua aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. Na sequência, apresenta-se uma síntese dos documentos norteadores dos direitos das pessoas com deficiência que asseguram a inclusão desse indivíduo na sociedade, publicados nos últimos 25 anos.

### QUADRO

*Relação de documentos que tratam sobre inclusão e direitos da pessoa com deficiência.*

1981	Declaração de Sundberg. Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração (Unesco, 1981) <sup>1</sup>
1990	Declaração da Tailândia – Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem <sup>2</sup>
1993	Declaração de Santiago – resultou da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, com o objetivo de melhorar os níveis globais da qualidade de aprendizagem. <sup>3</sup>
1994	Declaração de Salamanca (Unesco) <sup>4</sup>

1. Disponível em: < <http://www.cede.com.br/index.php/pesquise/declaracoes>> . Acesso em: 20 fev. 2016.

2. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> . Acesso em: 30 jun. 2014.

3. Disponível em: < <http://www.cede.com.br/index.php/pesquise/declaracoes>> . Acesso em: 20 fev. 2016.

4. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> . Acesso em: 6 ago. 2015.

1999	Convenção Interamericana – Guatemala – Decreto n. 3.956, de outubro de 2001 <sup>5</sup>
2007	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Visa à promoção, defesa e garantia das condições de vida com dignidade e à emancipação das pessoas com deficiência. <sup>6</sup>
1988	Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1988 – Integração Social <sup>7</sup>
1988	Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 <sup>8</sup>
1990	Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990 – Concursos Públicos (assegura 5% das vagas para deficientes) <sup>9</sup>
1991	Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991 – cotas de contratação para empresas privadas <sup>10</sup>
1996	LDBEN, Cap. V. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 <sup>11</sup>
1999	Portaria n. 1.679, de 02 de dezembro de 1999 – Acessibilidade para pessoas portadoras de deficiência física <sup>12</sup>
2000	Lei n. 10.048, de 08 de novembro de 2000 – Atendimento aos deficientes (empresas/praças/sanitários etc.) <sup>13</sup>
2001	Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação (objetivos e metas para implementar NEE) <sup>14</sup>
2005	Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 – LIBRAS <sup>15</sup>
2009	Lei n. 11.982, de 16 de julho de 2009 – Espaços Públicos adaptados <sup>16</sup>
2012	Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 – Política de proteção a indivíduos com autismo <sup>17</sup>
2013	Lei n. 12.796 – 04/04/2013 – Muda o cap. V da LDB alterando a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências <sup>18</sup>
2015	Lei n. 13.146 – 06 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência <sup>19</sup>
1994	Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994 (MEC). Determina a complementação nos currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. <sup>20</sup>

5. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

6. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 fev. 2016.

7. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm)> Acesso em: 6 ago. 2015

8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2015.

9. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2015.

10. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8213cons.htm)> Acesso em: 6 ago. 2015.

11. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2014.

12. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)>. Acesso em: 6 ago. 2015.

13. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L10048.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2015.

14. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em: 6 ago. 2015.

15. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2015.

16. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11982.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11982.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2015.

17. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2015.

18. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2015.

19. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2016.

20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

2001	Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001 – promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. <sup>21</sup>
2003	Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. <sup>22</sup>
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação. <sup>23</sup>
2011	Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. <sup>24</sup>

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Para melhor compreender os impactos dos documentos que representam o marco histórico norteador na elaboração da legislação brasileira no processo de inclusão de alunos com deficiência, é preciso, inicialmente, reportar-se à Constituição Federal (Brasil, 1988), cujo artigo 208 prescreve que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa inserção é decorrente dos debates sobre a universalização da educação, iniciados em 1981, ano Internacional da Pessoa Deficiente. Tal movimento veio motivar uma sociedade, que clamava por transformações significativas nessa área, a debater e estabelecer metas e objetivos que encaminharam novos desdobramentos importantes e que, mais tarde, foram reforçados na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Pode-se dizer que, a partir das discussões oriundas daquele momento histórico, houve um consenso de que crianças e jovens com deficiência devem ser incluídos em escolas comuns, no princípio da inclusão e do reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todos os alunos, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garantiu avanços ao atendimento educacional escolar de alunos **portadores de necessidades especiais**<sup>25</sup>. Em seu texto, estão previstos três artigos, com seus parágrafos e incisos, incluídos no Capítulo V. Contudo, faltam mecanismos que garantam a operacionalização da LDBEN, seja em relação à organização de uma escola que, efetivamente, atenda às necessidades básicas de aprendizagem de todos os seus alunos, seja nos procedimentos que serão adotados no cotidiano, da educação infantil até a educação superior, além da formação de professores para atuarem nesse contexto.

20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

21. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2016.

22. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em 29 fev. 2016.

23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

24. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2014.

25. No Brasil, o termo para referir uma pessoa com deficiência passou por modificações ao longo dos últimos anos. Se, antes, era empregado o termo “portadores de necessidades educativas especiais”, agora, com a aprovação do texto Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), passou-se a utilizar “pessoa com deficiência”.

A Declaração de Santiago (Unesco, 1993) prevê um eixo pedagógico relativo à profissionalização do ensino nas escolas. Dentre suas recomendações, destaca-se a capacitação docente para que se desenvolvam, em sala de aula, estratégias de integração de crianças com deficiências. Nesse sentido, trata-se de uma recomendação importante, principalmente porque não se refere a especialistas, mas, sim, a todos os professores, incluindo os de música.

Assim, para um avanço das propostas pedagógicas, as políticas oficiais que defendem a integração dos alunos com deficiências na escola básica, embasadas pelos discursos de igualdade de condições e oportunidades, identidade com os demais alunos e pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural, devem focar, também, as questões de formação dos profissionais envolvidos. Se a educação geral enfrenta enormes desafios relativos a questões que tratem da igualdade de direitos, por meio das práticas pedagógicas, o que dizer das propostas que buscam a integração social e aceitação cultural dos alunos com deficiências através de um humanismo politicamente correto?

A escola, sob uma perspectiva de educação inclusiva (Brasil, 2008), deve ser organizada para atender a todos. Os estudos no campo da educação especial apontam para uma contextualização das definições e do uso de classificações considerando que as pessoas se modificam em sua trajetória na escola. Nesse sentido, o dinamismo resultante da transformação do contexto exigirá uma “[...] atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância dos ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 15).

Para as escolas de educação básica, a conquista dos direitos das pessoas com deficiência implica uma série de adaptações e mudanças estruturais. Além das condições de acessibilidade, significa, também, que os professores passam a receber uma gama maior de alunos com diferenças e, por conseguinte, passam a ser responsáveis pela diversificação nos modos de ensinar e de organizar as suas aulas.

Nas aulas de música, de igual maneira, os professores, a partir da implantação das orientações legais, deparam-se com a necessidade de encontrar formas alternativas de trabalho de modo a incluir, também nas atividades musicais, alunos com deficiência, quando for o caso. Como afirma Abramo (2012, p. 39), defender a inclusão de estudantes com deficiência, independentemente das suas capacidades, de modo que todos tenham acesso a uma educação musical de qualidade, pode fazer uma enorme diferença, tanto para os indivíduos incluídos quanto para a classe como um todo. Assim, com a responsabilidade da inclusão acrescida no desenvolvimento do trabalho do professor de música, as experiências ficam enriquecidas para todos no grupo, pois o aumento da diversidade de alunos tem efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo e social de todos, através da promoção de empatia em aceitar as diferenças.

## Impactos das políticas públicas inclusivas na formação de professores de música

No Brasil, apesar de as práticas educativas inclusivas estarem previstas em documentos oficiais que regulamentam o acesso de alunos com deficiências nas escolas de educação básica, sabe-se, pelo depoimento de profissionais (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) que atuam nessas escolas, que a inclusão não foi completamente entendida, apropriada e estruturada pelas instituições de ensino e, em especial, para os cursos formadores de professores de música (ver Finck, 2009; Finck; Soares, 2010; Schambeck, 2014). De toda maneira, essa apropriação parece ter se tornado mais natural para as instituições formadoras, para seus professores e seus alunos, no momento em que as crianças com deficiências passaram a estar nos espaços formativos. Portanto, a visibilidade da deficiência na aula de música acaba por mobilizar esse licenciando para a complexidade do ato de ensinar música no contexto de inclusão.

Conforme indica Santomé (2013, p. 81), “[...] as salas de aula também são espaços bastante apropriados para ajudar as novas gerações de professores a ver e a construir outras possibilidades”. Nesse sentido, proporcionar aos licenciandos em música o contato com aqueles conteúdos culturais que lhes permitam desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que vivem, com metodologias didáticas que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, enfim, ter contato com a diversidade, característica no mundo contemporâneo, pressupõe habilitar esse aluno a entender, argumentar e conviver com pessoas de distintas culturas. Acredita-se que essa segurança pedagógica não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica, à medida que esses estudantes estiverem em contato com a realidade da escola inclusiva. Fazer isso ainda em formação, tendo o suporte pedagógico das instituições formadoras, pode ajudar, substancialmente, esse estudante a criar o seu próprio material pedagógico, ou, então, a buscar apoio e inspiração na elaboração de material já produzido pelo setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), até então desconhecido por ele pela falta de trocas de informações com o setor e com a área da música.

Cada estudante representa um determinado contexto e, certamente, suas trajetórias individuais têm uma importância no processo da apropriação dos conceitos e da produção de material didático para se trabalhar na perspectiva de inclusão. Como indicam Silva (2010) e Nicolau e Silva (2010), apesar de tudo, a formação de professores é fundamental, em particular, se contribuir para que eles tenham **vivências gratificantes**, relativamente às respostas que seriam capazes de **operacionalizar**, mesmo que nem sempre sejam capazes de **arriscar**.

Sabendo que a inclusão de alunos com deficiência é uma realidade nas escolas de educação básica e também, por conseguinte, nas aulas de música, os estudantes de cursos de licenciatura em música precisam receber, das instituições formadoras, fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem as ações pedagógicas a serem executadas quando esses estudantes estiverem atuando nos espaços educativos inclusivos.

De acordo com a pesquisa de Schambeck (2015, p. 3), o impacto das políticas públicas se dá, de forma mais visível, nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música pela obrigatoriedade da disciplina de Libras. Essa determinação tem base na Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que trata da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular, regulamentada em 22 de dezembro de 2005 pelo Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), que determina, no seu parágrafo único do Artigo 9º, que

“[...] as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior [...] devem incluir Libras como disciplina curricular”. Tendo em vista que cada curso tem liberdade para estabelecer sua matriz curricular, não há unanimidade com relação a número de créditos, fase em que a disciplina deve ser oferecida e/ou ementas.

Finck e Soares (2010) e Schambeck (2012) têm alertado para o impacto relativamente pequeno das políticas públicas na percepção dos coordenadores de cursos e dos professores de música na reestruturação dos projetos pedagógicos para a formação inicial de estudantes para atuarem com alunos com deficiência. Pode-se afirmar, então, que os documentos internacionais e a legislação brasileira, aprovada para atender à formação de professores para atuarem na perspectiva inclusiva, não têm influenciado a maioria dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música, como ficou demonstrado no estudo exploratório e, por consequência, na preparação desse licenciando para a sua atuação em escola regular sob a perspectiva da inclusão.

A pesquisa de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014, p. 137) apontou para o sentimento de incapacidade de estudantes de ensinar música no contexto inclusivo com a presença de alunos com deficiência. No questionário estruturado para investigar o tema, uma seção inteira foi elaborada com apontamentos relacionados ao currículo e práticas pedagógicas com alunos com deficiência. Essa categoria previa respostas para 14 itens, dentre eles: informações sobre alunos com deficiência matriculados; tipos de deficiência; presença da disciplina de Libras no currículo; e inclusão e atuação em contexto inclusivo. Aos estudantes, foi perguntado em quais áreas ou habilidades eles precisaram de complementação. A categoria “habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais” foi apontada pela grande maioria dos 1.924 estudantes participantes da pesquisa. Conforme identificado nos dados, essa parece ser a habilidade menos abordada na base curricular das 80 instituições formadoras na área de música e, por conseguinte, justifica-se o desconforto relatado pelos estudantes ao se depararem com alunos com deficiências nas práticas pedagógicas ou na seleção de conteúdos curriculares para ensinar no contexto de inclusão.

Acredita-se que a formação de professores, sustentada na literatura que tem discutido sua formação, em diálogo com a educação inclusiva, reveste-se, assim, da maior importância, desde que se tenham em conta as preocupações, as dificuldades do estudante e futuro professor de música e as próprias expectativas quanto à sua atuação em sala de aula inclusiva. Entende-se que esses serão os futuros egressos de cursos de licenciatura em música e que terão um papel importante no contexto escolar para ajudar a tornar realidade o processo de inclusão nas escolas.

## **Tendências de pesquisas para o ensino de música no contexto inclusivo**

Ao buscar por literatura sobre música e inclusão, é comum encontrar relatos de como a música pode facilitar ao aluno com deficiência a integração no espaço escolar. Como afirma Lellis (2000, p. 28), “[...] as experiências musicais são valiosas para a maturação emocional e o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para a criança especial cujas experiências são, algumas vezes, mais limitadas”.

Pesquisas no campo da educação especial alertam para a abordagem instrumental que, antes de ser centrada no déficit do aluno, deveria dar ênfase ao que está preservado. Sacks

(1997, p. 202), narrando os processos cognitivos de uma paciente, afirma que pouquíssima atenção era dada ao que estava intacto ou preservado:

[...] os testes só mostram os déficits e não as capacidades, mostram apenas problemas para resolver e esquemas, quando precisamos ver música, narrativa, brincadeira, um ser conduzindo-se espontaneamente em seu próprio modo natural. (Sacks, 1997, p. 202)

Vigotsky (1997) opunha-se veementemente à avaliação das crianças portadoras de incapacidades com base em seus defeitos ou deficiências. Para ele, o problema básico das práticas de educação especial é o diagnóstico que exclui as estruturas cognitivas e linguísticas emergentes. Sacks e Vygotsky, nesse caso, não estavam discutindo o ensino de música no contexto inclusivo. Contudo, suas concepções sobre a ênfase nas possibilidades preservadas das pessoas com deficiência orientam as práticas pedagógicas e servem como base para a fundamentação teórica de pesquisas com ênfase na inclusão da pessoa com deficiência também na área de educação musical. Assim, os esforços pedagógicos dos professores de música deveriam dar-se muito mais nas dificuldades da criança no âmbito psicossocial e não no seu déficit orgânico, reforçando a importância dessa criança interagir com outras, no sentido do conceito vygotskiano, amplamente valorizado nos movimentos de inclusão.

Influenciadas pelas políticas públicas, pesquisas com base na inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de música têm sido frequentes e com aumento progressivo na literatura. A síntese dessa produção aponta que a área de educação musical especial se encontra em um momento de consolidação e estruturação como campo de pesquisa. Gums (2014, p. 65), em pesquisa de levantamento da produção sobre deficiência na área de educação musical realizada entre 1989 e 2014, acusa a ênfase no formato de relatos de experiência:

[...] existem produções significativas nos anais de encontros/congressos da área, mesmo que as produções nas revistas pesquisadas sejam em menor número. Também foi observado que os autores das teses e dissertações encontradas procuram difundir suas pesquisas em encontros/congressos. Finalmente, foi identificada em todas as fontes de dados pesquisadas a modalidade de artigos em forma de relatos de experiência muito maior do que os artigos resultantes de pesquisas bibliográficas. Da mesma forma, a área de discussão relacionada à educação musical e deficiência visual é superior às demais deficiências. (Gums, 2014, p. 65)

Dentre as pesquisas com foco na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de música, ressaltam-se alguns exemplos, como a pesquisa de Cavalcanti (2014), que investigou uma professora de classe que utilizava conteúdos de música nas práticas pedagógicas inclusivas com uma aluna com paralisia cerebral. Essa professora, para desenvolver o seu trabalho na perspectiva inclusiva, precisou buscar apoio pedagógico em cursos de formação continuada. Já a pesquisa de Kuntze (2014) relatou as representações sociais de indivíduos surdos com relação às práticas musicais. Finck (2009) relatou as práticas musicais direcionadas para alunos surdos em contexto inclusivo, tanto em uma turma de educação básica, quanto em uma turma de atividade extracurricular. Soares (2006) investigou, nas aulas de música, as concepções de professores de educação infantil sobre as crianças com deficiências. E, por fim, os relatos de Bonilha (2006) que, sendo cega, descreve os processos de aprendizagem de piano. Todos esses casos são exemplos de trabalhos em que as capacidades musicais puderam ser desenvolvidas na pessoa com deficiência, desmistificando a ideia de que elas não poderiam participar das aulas de música.

Como indica o levantamento feito por Gums (2014, p. 65), a produção científica aponta para o aumento de pesquisas na área, com ênfase nos relatos de experiência, normalmente relacionados à condução das aulas de música ou de práticas musicais realizadas em contexto inclusivo. Evidentemente, conduzir uma aula inclusiva não é tarefa fácil para qualquer professor e, no caso do professor de música, não seria diferente. As dificuldades foram relatadas nas pesquisas, mas, ao mesmo tempo, elas evidenciaram os caminhos alternativos, que perpassam, necessariamente, pela adequação do espaço físico, adaptação de metodologias e estratégias de ensino para se concretizarem as práticas musicais com alunos com deficiência. Sistematizar essas práticas, de modo que contribuam para deslocamentos de sentidos nos discursos para as práticas musicais realmente inclusivas, pode contribuir para o avanço e consolidação do campo de estudo.

## Considerações finais

Ao finalizar este texto, retomam-se as questões propostas ao iniciá-lo. Primeiro, acredita-se que ter alunos **com deficiência** na sala de aula de música pode oportunizar ao grupo de estudantes uma educação com ênfase nas potencialidades de cada um. Entretanto, enquanto nenhum sentido pode tomar o lugar daquele em que há a deficiência, seja ela sensorial, física, cognitiva, de outro modo, todas juntas, exemplificadas pelas formas diferenciadas e particulares de aprendizagem de cada aluno, individualmente, podem gerar uma grande carga de informações na sala, diversificando as formas de conhecimento do grupo no espaço educativo. Sabe-se que cada criança aprende por diferentes caminhos e cada uma apresenta um nível de aprendizagem de acordo com a sua capacidade cognitiva, tendências, interesses e necessidades. Ter alunos com deficiência incluídos em sala de aula pode significar, portanto, oportunidades para diversificar as formas de aprendizagem do grupo todo.

O segundo questionamento lançado no início deste texto refere-se ao fato de ser possível trabalhar com música em contexto inclusivo. Se a música é, para a criança, essencial para a sua organização, a possibilidade de inclusão amplia-se no momento em que se torna um campo perceptual da maneira de conhecer, de relacionar-se com pessoas e de explorar e conceber os objetos. A incapacidade determina uma deficiência que deve ser considerada, apenas, como fator que restringe e limita certas ações humanas, mas que, nem por isso, impede a realização de um grande número de atividades que garantam a essa criança sua independência e autorrealização como membro participante da sociedade. Portanto, as pesquisas retratadas neste texto indicam que alunos com deficiência congênita, ou mesmo adquirida, podem, sim, ser musicalizados. Desse modo, em uma proposta de educação musical que se pretenda inclusiva, a elaboração, a organização e a sistematização de técnicas, recursos e materiais pedagógicos, sejam nas atividades de planejamento, na aplicação e na avaliação da educação musical, deverão, obrigatoriamente, integrar os conhecimentos dos processos cognitivos de aprendizagem musical para que possam ser utilizados pelo professor em sala de aula.

Por fim, ao questionar qual suporte pedagógico pode ser usado para nortear as práticas musicais, é preciso ter claro que, ao se trabalhar com os alunos com deficiências em sala de aula, é importante não seguir apenas o texto dos documentos normativos, mas, fundamentalmente, é preciso conhecer esse aluno. Por outro lado, o espírito que regeu cada uma das leis ou dos documentos que as idealizaram está imbuído de uma visão humanista e, portanto, a preparação do estudante de música para atuar em um contexto tão diverso de campos de ação deve levar esses princípios em consideração. A literatura na área de educação

musical tem apresentado diretrizes de como proceder em contexto de inclusão (Schraer-Joyner, 2014), com as adaptações necessárias (Darrow, 2007; Salmon, 2006), com a produção de material pedagógico (Finck, 2009). Assim, os professores não apenas deveriam **cumprir** a lei, mas também olhar para as práticas pedagógicas, visualizando a deficiência na perspectiva de fugir **do modelo social presente no espaço escolar** com ênfase nas incapacidades. Esse profissional deve, sim, pautar suas práticas nas possibilidades desse aluno, naquilo que está preservado, como afirmava Sacks (1997). Esse talvez seja o maior impacto na formação do professor de música na atualidade, pois desloca a responsabilidade dos alunos e a recondiciona para o ambiente educacional, na perspectiva de que esse ambiente não pode inibir os alunos de atingirem seu pleno potencial educativo.

É necessário que professores e escolas busquem, juntos, a construção das práticas inclusivas a fim de que todos os alunos sejam atendidos no seu direito amplo à educação, superando as barreiras à aprendizagem, sejam elas estruturais, curriculares, de comunicação, dentre outras. Concretamente, para preencher a lacuna identificada pela pesquisa de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014, p. 137) no tocante à formação do professor de música para atuar no contexto de inclusão da pessoa com deficiência e, também, atendendo às perspectivas dos coordenadores de cursos, que se posicionaram em relação ao tema inclusão de alunos com deficiências nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em música, pode-se pensar em alguns pontos que deveriam nortear os projetos pedagógicos desses cursos:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação inclusiva no ensino regular e ensino superior;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar estudos na área por meio de formação continuada;
- V – estabelecer parcerias com profissionais da área de educação especial (AEE).

Muito, ainda, pode ser discutido sobre esses temas, mas acredita-se ainda que associar essa prática às diferentes características dos processos de aprender de cada um dos estudantes de música com deficiência pode ajudar a estabelecer uma nova forma de pensar o ensino e a aprendizagem musical para **todos os alunos** e não apenas àqueles que apresentam a habilidade nata dos grandes gênios musicais, como os que foram mencionados no início deste texto. Vale, então, a aposta de que toda produção acadêmica possa vir a ser expandida para produzir deslocamentos de sentidos nos discursos para as práticas musicais realmente inclusivas na escola para todos.

## Referências

- ABRAMO, Joseph. Disability in the classroom: current trends and impacts on music education. *Music Educators Journal*, vol. 99, n. 1, p. 39-45, 2012. Disponível em: <<http://mej.sagepub.com/content/99/1/39>>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. *Do toque ao som: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva*. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores*. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. *Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo*. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DARROW, Alice-Ann. Teaching students with hearing losses. *General Music Today*, v. 20, n. 27, p. 27-30, 2007. Disponível em: <<http://upd.sagepub.com>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

FINCK, Regina. *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*. Porto Alegre, 2009. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FINCK, Regina; SOARES, J. Currículo, deficiência e inclusão: um estudo de caso sobre a formação de professores de música In: COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: DEBATER O CURRÍCULO E SEUS CAMPOS, 9, 2010, Porto. *Anais...* Porto: CIEE/Livpsic, 2010.

GLENNIE, Evelin. Prefácio. In: SALMON, Shirley (Org.). *Hören – Spüren – Spielen: Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern*. Tradução Diomara Ziller. Germany: Zeitpunkt Musik, 2006. p.7-10.

GUMS, Luana Moína. *Educação musical especial: estudo exploratório das produções online (1989 – 2014)*. 2014. 90f. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Departamento de Música, Centro de Artes, Florianópolis, 2014.

KUNTZE, Vívian L. *A relação do surdo com a música: representações sociais*. Florianópolis, 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LELLIS, Cláudia Maria Carrara. A educação musical especial e a musicoterapia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000. p. 27-31.

NICOLAU, Paula C. L.; SILVA, Maria O. E. da. O papel da escola no reforço da ética e valores relativamente à inclusão. *Entretextos*, n. 24. Publicações Lusófonas: Instituto das Ciências em Educação, Portugal, set. 2010. Disponível em: <[www.ceied.ulusofona.pt/index.php/entretextos](http://www.ceied.ulusofona.pt/index.php/entretextos)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

SANTOMÉ, Jurgo T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÀN, J.G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SACKS, Oliver. Rebecca. In: *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 198-206.

SALMON, Shirley. (Org.) *Hören – Spüren – Spielen: Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern*. Tradução Diomara Ziller. Germany: Zeitpunkt Musik, 2006.

SALMON, Shirley. *Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen*. Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. Prof. Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität 93 Innsbruck, Oktober, 2003. [on line] Disponível

na internet em: <<http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraechtigung.html#id2767859>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

SCHAMBECK, R. F. Formação de professores de Música para o contexto inclusivo: perspectivas de graduandos na preparação para atuar com alunos com deficiência. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 25, 2015, Vitória. *Anais...* Vitória: ANPPOM, 2015.

SCHAMBECK, R. F. The Curriculum, disabilities and social inclusion: a comparative study of music teacher-training colleges. In: ISME WORLD CONFERENCE, 31, 2014, Porto Alegre. *Abstracts*. Porto Alegre: ISME, 2014.

SCHAMBECK, R. F. Caminhos metodológicos para a pesquisa em arte em contexto inclusivo. In: ENCONTRO DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO, 8, 2012, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, GPEAI, 2012.

SCHRAER-JOYNER, Lyn E. *Music for children with hearing loss: a resource for parents and teacher*. New York: Oxford University Press, 2014.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Escola inclusiva: que formação de professores? *Entretextos*, n. 23 Publicações Lusófonas: Instituto das Ciências em Educação, Portugal, jul. 2010. Disponível em: <[www.ceied.ulusofona.pt/index.php/entretextos](http://www.ceied.ulusofona.pt/index.php/entretextos)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Org.) *A formação do professor de música no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. 188 p..

SOARES, Lisbeth. *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais*. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na área das necessidades educativas especiais*. Unesco, Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2014.

UNESCO. *Declaración de Santiago*. 1993. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/necesidades\\_basicas\\_de\\_aprendizaje\\_estrategias\\_de\\_accion/#.VtRPwOb0-FE](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/necesidades_basicas_de_aprendizaje_estrategias_de_accion/#.VtRPwOb0-FE)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

UNESCO. *Declaração de Sundberg*. 1981. Disponível em: <<http://www.cede.com.br/index.php/pesquisa/declaracoes>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

UNICEF. *Declaração Mundial de Educação para Todos nas Américas*. 2000. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

YVOSTKI, L.S. *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectologia. Aprendizaje*. Madrid: Visor, 1997.

Recebido em  
28/03/2016

Aprovado em  
30/06/2016

**Regina Finck Schambeck** é Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), integra o Programa de Pós-Graduação em Música, vinculada à linha de pesquisa Processos e práticas em educação musical. Participa do Grupo de Pesquisa Música e Educação (MUSE), no qual atua como pesquisadora na área de educação musical, dando ênfase à formação de professores. Dedicase também à educação inclusiva, mais especificamente, à inclusão de alunos com deficiências nas escolas e à repercussão das políticas públicas de educação especial na formação dos professores de música.