

CAMINHOS PEDAGÓGICOS DE UMA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

**PEDAGOGICAL PATHS OF A DISCIPLINE OF
SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION
OF A DEGREE IN MUSIC COURSE**

Camile Tatiane de Oliveira Pinto¹
Universidade Federal do Paraná
camiletatiane@gmail.com

Valéria Lüders²
Universidade Federal do Paraná
valeria.luders@gmail.com

Submetido em 30/04/2023
Aprovado em 10/06/2023

Resumo

Ainda que não se configure como uma obrigatoriedade do ponto de vista legal, o ensino inclusivo na formação de professores é uma demanda que se origina do campo de trabalho do licenciado em Música, posto que, em algum momento da sua trajetória docente, trabalhará com pessoas com deficiência, seja no ensino inclusivo ou até mesmo na educação especial. Compreende-se, portanto, a necessidade de que a educação especial e inclusiva seja contemplada no período da formação do licenciado em Música, com a finalidade de preparar o estudante para essas situações de ensino e aprendizagem. O objetivo deste relato de experiência é o de compartilhar o processo pedagógico de uma disciplina optativa de educação especial e inclusiva no contexto de um curso de Licenciatura em Música de uma instituição pública de ensino superior. Por meio de registros realizados a partir de princípios e instrumentos da investigação etnográfica, expõem-se as situações de ensino aprendizagem que foram organizadas a partir dos princípios metodológicos freireanos, assim como as reflexões e os resultados. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de este conteúdo fazer parte da formação do professor de música na graduação e apresenta-se uma possibilidade de estruturação da proposta pedagógica da disciplina.

Palavras-chave: Educação inclusiva; educação especial; formação de professores; licenciatura em música; pessoas com deficiência.

Abstract

Although it is not configured as an obligation from a legal point of view, inclusive teaching in the training of teachers, it is a demand that originates from the field of work of the music graduate, since, at some point in his teaching career, He will work with people with disabilities, if he does not teach but is inclusive or at the same time in special education. It is understood, therefore, the need for special and inclusive education to be contemplated in the training period of the music graduate, with the aim of preparing the student for these teaching and learning situations. The objective of this experience report is to share the pedagogical process of an optional discipline of special and inclusive education in the context of a music degree course at a Public Higher Education Institution. By means of records made from ethnographic research principles and instruments, we expose the situations of teaching or learning that are organized from Freirean methodological principles, as well as the reflections and results. In this way, the need for this content to be part of the training of the music teacher at graduation is highlighted, and it presents a possibility of structuring the pedagogical proposal of the discipline.

Keywords: Inclusive education; special education; teacher training; degree in music; disabled person.

1 Doutoranda em Música (Cognição e Educação Musical) na Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação da Prof.^a Dra. Rosane Cardoso, e mestra em Música (Cognição e Educação Musical). Possui graduação em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná e especialização em Educação Musical pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/EMBAP). Professora de música no ensino superior e no ensino básico. Orcid: 0000-0001-8321-7181.

2 Orientadora de doutorado. Atualmente é professora associada IV aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É docente no Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Música da UFPR, atuando na área de Cognição e Educação Musical, com ênfase em Educação Musical na perspectiva inclusiva, com referencial teórico na Psicologia Histórico-cultural de L. S. Vygotsky. E-mail: valeria.luders@gmail.com. Orcid: 0000-0001-6953-7269.

A educação especial e inclusiva na Licenciatura em Música em âmbito estadual

Uma sociedade onde todas as pessoas têm assegurados a sua dignidade, autonomia, direitos e responsabilidades caracteriza-se como uma sociedade igualitária, justa e pacífica. É este o preceito que rege a Constituição Federal Brasileira de 1988, documento que tem como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário. O direito à educação é garantido pelo Estado e pela família, incluindo o apoio da sociedade:

Art. 205 – A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Neste sentido, a educação inclusiva contempla modificações de estruturas e práticas vigentes para que todas as diferenças individuais sejam atendidas nos ambientes comuns, o que inclui o ensino básico. A pessoa com deficiência é entendida como aquela que “tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008), a saber: deficiência motora, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência psicossocial e alta habilidade/superdotação. (FIGUEIREDO, 2016).

Reforçando o que o artigo 205 apresenta, a educação é um direito de todas as pessoas, devendo tanto o Estado quanto a família contribuir para que isso se efetive. Portanto, no que se refere à educação, a Educação Inclusiva apenas sublinha um direito já estabelecido pela Constituição, especificando-o a partir da Lei n.º 13.146/2015, a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Entre os capítulos que constam na Lei n.º 13.146 está o Capítulo IV – Do Direito à Educação, que garante o “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015), e o Capítulo IX – Do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, que afirma que “A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas: I – a bens culturais em formato acessível [...]” (BRASIL, 2015). Dessa forma, evidencia-se o impacto da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência na formação do professor de música, tanto no que se refere ao ensino básico quanto a qualquer outra prática cultural (shows, concertos, oficinas, cursos livres, por exemplo) na qual o licenciado venha a desempenhar na sua vida profissional.

Ainda que a Educação Inclusiva não seja uma obrigatoriedade curricular nos cursos de formação de professores, ao contrário do que ocorre com a disciplina de Libras, é possível verificar a presença dessa área como disciplina nos cursos de Licenciatura em Música

do estado do Paraná, conforme aponta o trabalho de Duarte (2022). Em sua dissertação de mestrado, que teve o objetivo de analisar como ocorre a formação dos licenciandos em Música nas universidades públicas do estado para atuarem com Educação Musical Especial, a autora concluiu:

Consta que a Educação Musical Especial tem sido abordada em todos os cursos de Licenciatura em Música do Paraná, porém de maneiras diferentes. Em alguns cursos, com disciplinas específicas, em outros, com práticas realizadas em outros momentos dos cursos, mas sem uma sistematização das propostas. Estes fatos sugerem que, para que a Educação Musical Especial pudesse, de fato, ser impulsionada nos cursos de licenciatura, seria necessário que houvesse maior institucionalização da área por parte do governo, proporcionando assim políticas de fomento, diretrizes curriculares adequadas e formação de professores que correspondesse à demanda de Educação Especial e inclusão dos alunos com deficiência. (DUARTE, 2022, p.7).

Conforme a própria autora apresenta como justificativa para a realização da sua pesquisa, existe um panorama dicotômico em se tratando da Educação Inclusiva: por um lado, a legislação garante o acesso e as adaptações necessárias para que a pessoa com deficiência faça valer o seu direito à educação e à cultura. Por outro lado, não há uma obrigatoriedade legal no que tange ao currículo da formação dos professores que contribua para que isso ocorra de fato, no sentido de garantir o máximo desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A formação dos professores de música deve dialogar com as necessidades profissionais e sociais do campo de atuação. Compreende-se a multiplicidade de frentes de trabalho do professor de música como um desafio ao curso de licenciatura, o que requer avaliações e reflexões, em conjunto com formandos e egressos, sobre a estruturação dos currículos. Entretanto, o ensino inclusivo é uma realidade social, tratando-se, portanto, de um conteúdo necessário na atuação docente em música.

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. (SCHAMBECK, 2016, p.30).

Neste sentido, Louro (2012) estabelece pré-requisitos necessários ao professor que trabalha com pessoas com deficiência, partindo da adoção das seguintes posturas:

- quebra das barreiras atitudinais;
- conhecimento profundo das deficiências;
- conhecimento pormenorizado do aluno;
- intercâmbio de informações;
- definição clara e realista das metas pedagógico-musicais;

- estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações.
(Louro, 2012, p.43).

Jellinson (2012, p.65) também indica algumas diretrizes, de fontes teórica, empírica e pedagógica, que podem contribuir para o trabalho do professor de música no contexto inclusivo:

- experiências musicais da cultura e participação em atividades socialmente valorizadas com crianças típicas devem fazer parte da rotina do cotidiano;
- a autodeterminação é fomentada em ambientes musicais onde as crianças se sentem seguras e onde experimentam autonomia, demonstram competência e tomam decisões musicais;
- interações sociais com pares "típicos" da mesma idade em ambientes musicais inclusivos são frequentes, positivas e recíprocas;
- o delineamento, a implementação e a avaliação de um programa de educação musical individualizada envolve colaboração e esforços coordenados entre pais/responsáveis, profissionais, outros indivíduos significativos na vida da criança e a criança (quando apropriado).

Ainda que não seja uma obrigatoriedade do ponto de vista legal, abordar o ensino inclusivo na formação de professores é uma demanda que se origina do campo de trabalho do licenciado em Música, posto que, em algum momento da sua trajetória docente, trabalhará com pessoas com deficiência, seja no ensino inclusivo ou até mesmo na educação especial. Compreende-se, portanto, a necessidade de que a educação especial e inclusiva seja contemplada no período da formação do licenciado em Música, com a finalidade de preparar o estudante para essas situações de ensino e aprendizagem, sendo este um campo a ser ampliado:

Mas percebemos que a inclusão durante a formação de professores ainda é um assunto pouco explorado, e, quando os licenciandos se encontram atuando na escola, onde é preciso pôr em prática os saberes relacionados a esse tema, ainda têm muita insegurança, pelo simples fato de não terem tido experiência anterior durante a formação. (WILLE et al., 2018, p.2).

O objetivo deste relato de experiência é o de compartilhar o processo pedagógico de uma disciplina optativa de educação especial e inclusiva no contexto de um curso de Licenciatura em Música de uma instituição pública de ensino superior. A educação inclusiva é uma conquista e uma realidade dos sistemas de ensino, de forma que no ensino básico (ou no ensino informal) o licenciando trabalhará, em algum momento, com estudantes que possuem algum tipo de deficiência. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de este conteúdo fazer parte da formação do professor de música na graduação, e apresenta-se uma possibilidade de estruturação da proposta pedagógica da disciplina.

Este relato de experiência apresenta uma possibilidade pedagógica para o trabalho com a Educação Especial e Inclusiva no contexto da formação dos professores de Música.

Compreendendo que “Tem sido possível descobrir novos meios para que a formação docente possa considerar aula de música como um local de conexões, possibilidades e tensões, e que, por isso, seja um lugar de partilha, e não de exclusão” (WILLE *et al.*, 2018, p.220), reforça-se o compromisso de uma educação musical acessível a todas as pessoas.

Possíveis caminhos pedagógicos da disciplina de Educação Especial e Inclusiva no curso de Licenciatura em Música

O relato de experiência aqui apresentado se refere a uma disciplina optativa ofertada para os estudantes de todos os anos do curso de Licenciatura em Música de uma instituição de ensino superior do estado do Paraná, no ano de 2021, chamada de “Fundamentos da Educação Especial”. Ela ocorreu em regime semestral, com carga horária total de 34 horas, e foi ofertada em modo remoto por conta do ensino remoto emergencial em virtude da Covid-19, via plataforma Google Meet. Os recursos envolvidos incluíram a plataforma Moodle, na qual as atividades foram realizadas e postadas, as redes sociais e o YouTube.

A disciplina possuía, até então, a seguinte ementa: “Estudo dos fundamentos da Educação Especial: marco político, situacional, público-alvo das diferentes deficiências: definição, classificação e causas” (UNESPAR, 2017). Pelo fato de integrar o conjunto de disciplinas optativas do Projeto Pedagógico do Curso, a sua oferta não havia sido realizada até o momento, fato que possivelmente estimulou a adesão por parte dos estudantes. É oportuno salientar, neste momento, que, embora no nome não constasse a perspectiva inclusiva, esta foi sempre considerada, corroborando com a legislação que garante o acesso de estudantes com deficiência a todas as etapas do ensino básico. Além disso, no ano seguinte, foi realizada uma reforma no currículo do curso que alterou o nome, a ementa e o regime da disciplina, conforme será abordado nas considerações finais deste artigo. O objetivo da disciplina foi o de “Situar a educação especial e compreender a perspectiva inclusiva no contexto educacional a partir do marco regulatório legal e debater os principais elementos referentes às práticas educativas inclusivas considerando as questões da Inclusão Cultural” (UNESPAR, 2017). Os pressupostos freireanos, a partir do livro *Pedagogia da Autonomia* (2015), e dos artigos de Gadotti (2000) e de Shor e Freire (1987) formaram a base filosófica e metodológica da disciplina. Ainda que o escopo deste artigo não contemple a pormenorização epistemológica de seus pressupostos, a contribuição do que pode ser chamado de Método Paulo Freire reside no fato de que “Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade [...]” (FEITOSA, 1999, p.1). Do ponto de vista metodológico, a disciplina foi organizada considerando os quatro passos que Gadotti (2000, p.3) relaciona sobre o método de Freire, a saber:

1. Leitura do mundo, guiada pela curiosidade despertada por temas geradores e pelo respeito aos saberes dos estudantes e convidados: “É o aprendiz que co-

- nhece. Palavras geradoras, temas geradores, complexos temáticos, codificação, decodificação”;
2. Compartilhar a leitura do mundo lido, fundamentada na comunicação, no diálogo e no compartilhamento de olhares, visões, conflitos: “[...] a ação comunicativa é parte da busca do conhecimento. Não é um ato generoso de compreensão humana do outro. É uma necessidade ontológica e epistemológica”;
 3. A Educação como ato de produção e de reconstrução do saber. A partir disso, o foco da disciplina ultrapassa o acúmulo de conhecimentos – sem dúvida, necessários – sobre definições e leis sobre as deficiências, e direciona-se para a mudança de atitude: “Conhecer é estabelecer relações, dizia Piaget, e Paulo Freire completava: saber é criar vínculos. O conteúdo torna-se forma”;
 4. A Educação como prática da liberdade (libertação), com a intenção de fomentar, nos estudantes, o senso de conscientização, e de ressaltar a urgência das mudanças das ideias e das práticas: é o momento da problematização, da existência pessoal e da sociedade, do futuro (utopia). Educação não é só ciência: é arte e práxis, ação reflexão, conscientização e projeto.

No contexto deste relato, as premissas freireanas da autonomia e do diálogo foram o caminho pedagógico utilizado ao longo das aulas. O respeito à autonomia, a reflexão crítica sobre a prática e a convicção de que a mudança é possível nortearam as práticas desenvolvidas, buscando contribuir para a conscientização dos estudantes de que ser professor exige uma tomada de posição com o objetivo de romper com qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2015). Da mesma forma, a centralidade do diálogo foi determinante para o processo, no qual o ensino unidirecional é substituído pela construção colaborativa proveniente do diálogo entre os envolvidos:

O diálogo não é uma mera técnica para alcançar alguns resultados cognitivos, o diálogo é um meio para transformar as relações sociais na sala de aula e para aumentar a consciência sobre as relações na sociedade em geral. O diálogo é uma forma de recriar o conhecimento, assim como a forma como aprendemos. É um processo de aprendizado mútuo em que o professor coloca problemas críticos para investigação. O diálogo rejeita palestras narrativas onde a fala do professor silencia e aliena os alunos. Em um formato participativo de problematização, o professor e os alunos transformam a aprendizagem em um processo colaborativo para iluminar e agir sobre a realidade. (SHOR; FREIRE, 1987, p.11).

O relato de experiência foi estruturado a partir dos princípios da investigação etnográfica, que pode ser entendida como “um método de investigação assente no contacto direto e prolongado com os atores sociais cuja interação constitui o objeto de estudo” (SILVA, 2003, p.27 *apud* VASCONCELLOS, 2016, p.53). Neste caso, fez-se uso da observação participante, no qual a professora da disciplina ocupou uma dupla posição, a de “inserir-se nas atividades intrínsecas a essa situação e, por outro lado, observar as atividades, as pessoas e mesmo os aspectos físicos dessa mesma situação” (VASCONCELOS, 2016, p.60). Os relatos que serão apresentados a seguir foram registrados pela professora em um diário pessoal, logo após as aulas, considerando as dimensões sociais a observar propostas por Spradley (*apud* VASCONCELLOS, 2016,

p.60), que neste caso foram: as pessoas presentes, as atividades praticadas, os acontecimentos, a sequência dos acontecimentos e o objetivo.

O que trouxe você aqui? A leitura do mundo.

A aula inicial de “Fundamentos da Educação Especial” começou com as boas-vindas aos estudantes, seguida da pergunta “O que te trouxe aqui hoje? Qual a sua relação com a educação especial/inclusiva?”, dado o caráter não obrigatório da disciplina. Um a um, cada estudante teve a oportunidade de refletir acerca de suas motivações para cursar a matéria, além de compartilharem as suas relações com a área. As razões indicadas pelos estudantes para a sua participação foram a necessidade que sentiram de ampliar os seus conhecimentos sobre a Educação Especial – e inclusiva –, tanto entre aqueles que já dão aulas quanto aqueles(as) que ainda não entraram no mercado de trabalho. A maior parte dos estudantes alegou possuir alguma relação com pessoas com deficiência, seja em nível familiar, no convívio social ou profissional, sendo o Transtorno de Espectro do Autismo a condição mais citada. Além disso, os relatos pontuaram a influência das disciplinas de Psicologia da Educação e de Libras como motivações relevantes para participar.

As falas indicaram o contato com as deficiências especialmente nos ambientes de ensino e aprendizagem, o que reforça a importância do paradigma da inclusão que possibilita o acesso de pessoas a todos os tipos de ambiente, o que inclui a escola. Uma das estudantes afirmou que um de seus irmãos possui uma deficiência intelectual que, em sua época escolar, foi mantido fora dos sistemas de ensino, o que revela o contraste entre as políticas passadas e atuais no sentido da inclusão. Aproveitando o tópico, foi problematizada a questão da nomenclatura³ correta e as concepções que carregam, posto que muitos estudantes utilizaram, nesse primeiro momento, termos como “deficiente”, “portador de deficiência”, “especial” e “normal” (em referência às pessoas com desenvolvimento típico). De acordo com Louro (2012), esta é uma das questões imprescindíveis para que o professor construa uma boa relação com o seu estudante.

A pergunta mostrou-se como uma oportunidade de realizar a avaliação diagnóstica dos estudantes e de conhecer os seus interesses, necessidades e situações em relação ao ensino de música com pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, a pergunta pode estimular a reflexão e autonomia, descentralizando o papel da professora da disciplina.

Educação Musical x Musicoterapia

Nos encontros seguintes, foram trabalhados os aspectos históricos e os marcos legais da área. Sobre os aspectos históricos, problematizaram-se as fases da exclusão,

3 O termo correto a ser utilizado é Pessoa com Deficiência, ou a sigla PcD, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Os termos Pessoa Portadora de Deficiência (PPD) ou Portador de Necessidades Especiais (PNE) são termos incorretos e não devem ser utilizados por não representarem a realidade de quem possui deficiência. Isso justifica-se pois, no termo PPD, a deficiência não se porta, ela é uma condição existencial da pessoa. Em PNE, há o estigma do “aluno especial”. Já em PcD, a pessoa é colocada em primeiro lugar, e não a sua deficiência.

segregação, integração e inclusão, relacionando-as sempre ao ambiente cultural e educacional de cada época. Com a finalidade de sublinhar as conquistas da área e de reafirmar os direitos assegurados, trabalharam-se: a) a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU/2006); b) a Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008); c) o Decreto n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE); d) o Decreto n.º 6.949/2009, que adota o paradigma da educação inclusiva, ratificando a convenção da ONU; e) a Resolução n.º 4/2009 (CNE), que institui as diretrizes operacionais para o AEE, modalidade educação especial; e f) a Lei n.º 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Após, a discussão voltou-se para a relação entre a Educação Musical e a Musicoterapia com pessoas com deficiência, com o intuito de situar os estudantes sobre as suas possibilidades de trabalho e limitações. Dessa forma, refletiu-se sobre os objetivos e as relações que permeiam a Educação Musical e a Musicoterapia, pois, conforme aponta Soares (2013, p.10), “No tocante ao ensino musical das pessoas com deficiência, esta discussão é bastante importante, na medida em que não se deve considerar qualquer prática para tal público, nem mesmo restringir as ações apenas ao contexto terapêutico”. Os conceitos de musicalização e de musicoterapia foram analisados, concluindo que, na musicoterapia, o mais importante é a relação entre a música e o paciente, enquanto na Educação Musical “o foco recai sobre a aquisição de algum conhecimento musical pelo aluno” (RAVAGNANI, 2009, p.34).

Durante a referida aula, houve relatos de estudantes afirmando terem vivenciado situações nas quais estimulou-se do uso terapêutico da música no trabalho com a educação musical, o que indica que pode haver uma expectativa – implícita ou não – de que o professor faça uso da música com finalidade terapêutica para melhorar a comunicação ou a interação de crianças com autismo, por exemplo. Sobre isso, Louro (2006, p.30) afirma que

Não é necessário, portanto, reservar o ensino de música para pessoas com deficiência somente à instituições especializadas ou direcioná-las unicamente com intenções terapêuticas, pois assim estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e, quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música precisam estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população.

Com essa fala, percebe-se que, no que se refere à música com pessoas com deficiência, a perspectiva estética e de aprendizagem nem sempre é considerada *a priori*. É como se a pessoa com deficiência não fosse considerada como alguém que se relaciona com a música, ou seja, como alguém que ouve, faz, aprecia, consome, tem preferências, e sim apenas como uma pessoa que se relacionará com os sons como uma forma de reabilitação.

O lugar de fala e a leitura de mundo compartilhada

Com a finalidade de ampliar a experiência dos estudantes para além dos referenciais teóricos e marcos legais e, ao mesmo tempo, considerando as limitações colocadas pelo ensino remoto emergencial, foram convidadas pessoas com deficiência ou com atuação significativa na educação especial para participarem das aulas, em caráter voluntário e espontâneo. Nestes encontros remotos e síncronos, os estudantes puderam interagir e situar as pessoas com deficiência a partir dos seus lugares de fala, sendo que esta expressão, “Em síntese, pode ser entendida como contraponto ao silenciamento de vozes de grupos historicamente invisibilizados” (MELLO; CABISTANI, 2019, p.216).

A construção das narrativas compartilhadas ocorreu livremente, de acordo com a disponibilidade de cada convidada(o), tendo em comum apenas a pergunta “O que você diria para os futuros professores que irão trabalhar com uma pessoa com deficiência?”, realizada pela professora sempre ao final da conversa. A intenção, com este questionamento, foi o de situar o ensino e a aprendizagem a partir da perspectiva da pessoa com deficiência, independentemente do contexto, ou seja, de que os estudantes da Licenciatura em Música pensassem a sua atuação considerando o lugar de fala dos seus estudantes PCD. Este lugar de fala pode ser entendido como uma forma de

[...] visibilizar discursos contra-hegemônicos e experiências historicamente compartilhadas por grupos subalternos socialmente construídos (RIBEIRO, 2017). Desde esta perspectiva, os acessos possibilitados e os constrangimentos que os sujeitos – enquanto grupo social – enfrentam são semelhantes a todas as pessoas que compartilham a mesma localização social nas relações hierárquicas de poder. Tal marco teórico permite refletir sobre a situação das pessoas com deficiência enquanto grupo social subalterno, desprivilegiado do discurso em relação às pessoas sem deficiência, pois está distante do sujeito “saudável e normal”. (MELLO; CABISTANI, 2019, p.120).

A estruturação dos encontros foi realizada de modo colaborativo entre a professora da disciplina e os estudantes, que contribuíram ativamente indicando pessoas conhecidas e realizando os convites para a participação. Devido ao reduzido número de encontros síncronos previstos, a participação de convidados ocorreu em quatro aulas apenas. Considerando a relevância das interações ocorridas, sugere-se que esse número seja aumentado no momento do planejamento de uma nova oferta da disciplina. As(Os) participantes foram uma intérprete e professora de Libras, um violinista e uma cantora com deficiência visual, três professoras do Instituto Paranaense de Cegos, uma professora e pesquisadora da área do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e, no fechamento, ocorreu uma *live* com uma cantora, compositora, produtora, palestrante, comunicadora, especialista em acessibilidade digital e pessoa com deficiência.

O primeiro encontro teve a participação de uma professora de Libras – Língua Brasileira de Sinais – que atua como docente nos cursos de licenciatura e como intérprete em um instituto federal do estado do Paraná. A convidada iniciou a sua fala dizendo que, além da sua atuação profissional, também tem uma relação familiar com a surdez, pois seu enteado é surdo. No decorrer do seu relato, a professora apresentou conceitos e definições

sobre a deficiência auditiva e sobre a identidade surda, pontuou as questões culturais da comunidade surda e realizou uma prática de interpretação em Libras. Destacam-se dois pontos que chamaram a atenção dos estudantes: o primeiro é que os estudantes relacionaram a questão da identidade surda com uma fala que ouviram anteriormente na disciplina de Libras, onde o professor que a ministrou afirmou que preferia ser chamado de surdo. O outro ponto foi que pessoas surdas podem se relacionar com a música em seu cotidiano assim como as pessoas ouvintes o fazem, como quando entram no carro e colocam a sua *playlist* favorita.

O segundo encontro contou com três professoras que trabalham no IPC, o Instituto Paranaense de Cegos. Duas delas são egressas da universidade, o que reforça que a educação especial e inclusiva é um campo profissional para o licenciando em Música. Nessa mesma oportunidade, um dos estudantes trouxe como convidada uma colega cantora deficiente visual que proporcionou uma rica experiência de apreciação musical ao realizar uma breve e impactante apresentação solo. As professoras compartilharam as suas experiências e atividades realizadas, sendo um momento que foi aproveitado para criar relações com as possíveis adaptações ao ensino de música. As convidadas salientaram, ainda, a dificuldade inicial por não terem tido nenhuma disciplina sobre a educação especial no período da graduação e que foi necessário um esforço individual e autônomo no sentido de compreender como realizar as adaptações necessárias para o trabalho com esse contexto. Elas encerraram compartilhando uma mostra artística dos seus alunos que emocionou os estudantes em razão das possibilidades e potencialidades do trabalho com as pessoas com deficiência.

O encontro seguinte teve como convidado um violinista deficiente visual. Professor e mestre em Música, ele compartilhou experiências de sua trajetória de formação como pessoa com deficiência. A partir dessa fala, os estudantes puderam refletir sobre a acessibilidade e a permanência de uma pessoa com deficiência em um curso superior de Música. Questões como a acessibilidade física ao prédio da instituição de ensino, a abertura dos professores às adequações metodológicas necessárias, a infraestrutura de tecnologia e o direito da pessoa com deficiência em estudar música foram discutidas a partir da narrativa do convidado, corroborando o que apresenta Louro (2013, p.5):

Por esse motivo, é necessário informação e iniciativas que incluam a pessoa com deficiência também nos cursos de artes, em nosso caso, de música, de modo que este possua as mesmas oportunidades e incentivo que as demais pessoas, pois: um artista deficiente ou não, na condição de ser humano, busca na arte seu meio mais verdadeiro de expressão [...] não devemos imaginar que o correto seja diminuir a arte e criar a categoria “arte de deficientes”.

Outro ponto que chamou a atenção dos estudantes foi relacionado ao fato de que o convidado afirmou que precisa decorar as partituras de todas as músicas que executa. Ao ser questionado sobre a sua memória possivelmente melhor, ele respondeu que ela é exatamente igual a de todas as outras pessoas, porém ele precisa treiná-la mais.

O último encontro foi com uma professora doutora na área do Transtorno do Espectro do Autismo, cuja pesquisa é sobre o TEA e o ensino e a aprendizagem em

música. Esse encontro foi especialmente aguardado pelos estudantes, porque muitos trabalham com pessoas com TEA, e por isso sentiam a necessidade de ampliar os seus conhecimentos. A convidada falou sobre as definições, a pesquisa, a educação musical e as práticas musicais e o autismo. A professora também mostrou excertos de sua pesquisa de doutorado e a apresentação de um de seus trabalhos com uma banda formada por pessoas neurodiversas,⁴ o que motivou comentários dos presentes no sentido de constatarem que as pessoas com TEA, a partir de um trabalho de educação musical inclusiva, devem ter a oportunidade de fazer música e exercer a sua musicalidade.

Conforme citado anteriormente, ao final dos encontros, a professora da disciplina fazia a seguinte pergunta: “O que você diria para os futuros professores que irão trabalhar com uma pessoa com deficiência?”. Inicialmente, essa pergunta foi elaborada no intuito de que o(a) convidado(a) pudesse compartilhar formas específicas de se trabalhar a deficiência em questão, um modelo, uma técnica, um método. Todas(os) as(os) convidadas(os), sejam pessoas com deficiência ou que trabalham com este público, foram unânimes em afirmar que a principal ação do professor é a de olhar para o seu estudante (e não apenas para o seu diagnóstico) e, com ele e a partir dele, compreender e estruturar as ações necessárias. A adaptação, a atividade, o currículo, o critério, o objetivo, a metodologia: todos estes aspectos devem ser condicionados ao conhecimento que nós, professores, devemos buscar sobre a pessoa que está à sua frente. Considerar o aluno, conhecê-lo e ouvi-lo são, segundo os convidados, atitudes *a priori* do professor, para então depois buscar ampliar os conhecimentos específicos da deficiência em questão.

A pesquisa individual e a reconstrução do saber

Os encontros seguintes foram organizados a partir da participação dos estudantes durante as aulas, onde sugestões de filmes, séries, canais do YouTube, perfis de redes sociais foram compartilhados no *chat* da aula remota. Nessas interações, os estudantes traziam questões e contribuições da sua realidade, o que deu origem aos próximos passos da disciplina. Cada estudante pesquisou um canal do YouTube ou então o perfil de rede social de uma pessoa com deficiência e compartilhou no momento da aula junto com uma reflexão sobre o que foi apresentado e sobre as razões de ter escolhido o material em questão.

Um canal do YouTube, uma notícia de um jornal estrangeiro, uma influenciadora digital, um guitarrista, um atleta, um trecho de uma série de uma plataforma de *streaming* e uma página do Instagram são exemplos dos materiais que foram pesquisados e apresentados sobre as PCD. A diversidade e a relevância dos temas abordados indicam que a construção coletivo-dialógica e a autonomia do estudante foram caminhos ricos em oportunidades. Ficou latente a percepção de que um cenário de estruturação linear, no sentido de o professor ser a única pessoa a “ensinar o conteúdo”, certamente teria limitado as aprendizagens e as reflexões que se originaram, especialmente considerando as diferentes vivências e faixas etárias dos estudantes.

4 A banda Neuro Diversa é formada por adolescentes e adultos com algum tipo de deficiência. Os vídeos de apresentações da banda podem ser acessados em: <https://www.facebook.com/watch/?v=417644098917698>.

A disciplina finalizou com a *live* “Acessibilidade e inclusão na cena musical curitibana”, protagonizada por uma artista convidada por uma estudante, que foi aberta a toda a comunidade interna e externa da instituição. A cantora e compositora discorreu sobre o seu percurso pessoal e artístico na perspectiva da sua deficiência, problematizando as questões da acessibilidade, e finalizou com uma performance musical. Das diversas questões relevantes apresentadas, a questão da acessibilidade em música, não apenas da perspectiva do público, mas da Pessoa com Deficiência enquanto artista, gerou uma reflexão importante. A cantora salientou o fato de que, embora existam políticas públicas em nível municipal para a acessibilidade do público, o mesmo não ocorre com os artistas com deficiência, de forma que não existe um palco acessível na cidade.

A avaliação como ferramenta de conscientização

Em consonância com as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina, a avaliação também seguiu o caráter dialógico e reflexivo. Em conjunto, ficou acordada a produção de um relato reflexivo, no qual o estudante poderia discorrer sobre o seu percurso ao longo das aulas: o que pensava no início, como as diferentes falas o impactaram e refletir sobre as mudanças originadas neste processo. Dessa forma, a avaliação ultrapassa a sua função classificatória, cumprindo de fato o seu papel, que é o de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem – o que, para Luckesi (2014), é um ato que deve pautar-se também pela inclusão. As frases abaixo indicam algumas das reflexões a que chegaram os estudantes:

1. A acessibilidade proporciona oportunidade às pessoas, e as deficiências existem fazendo parte da diversidade humana.
2. Todos nós somos responsáveis por quebrar paradigmas.
3. Está errado colocar a deficiência acima de uma pessoa.
4. Pessoas com deficiência têm o direito de acessar todos os lugares e todos os níveis de ensino.
5. O professor de música deve contribuir para que as pessoas com deficiência tenham oportunidade de participarem, se sentirem vistas e serem reconhecidas pelo seu potencial humano e artístico musical.

Outro instrumento de avaliação foi a produção de um material adaptado ao ensino de música com pessoas com deficiência, partindo de situações reais da vida profissional dos estudantes ou de seus interesses. Nessa etapa, a professora compartilhou referenciais como ponto de partida para a produção dos materiais, muitos dos quais foram disponibilizados pelos convidados que participaram das aulas. Destaca-se o fato de que os estudantes que sentiram maior dificuldade na elaboração do material adaptado foram as pessoas que ainda não tinham vivenciado o ensino inclusivo ou especial. Por outro lado, aqueles que já trabalhavam com este público demonstraram um maior engajamento nessa atividade, pois ela dialogava com a sua realidade profissional, corroborando com Hallam, que afirma que as estratégias de avaliação autênticas são aquelas diretamente relacionadas às situações da vida real (HALLAM, 2019, p.169). Considerar a ação reflexiva e as situações da

vida real na avaliação, além de oportunizar uma aprendizagem significativa, é uma forma de avaliar parte do princípio de Freire (*apud* GADOTTI, 2000, p.4), de que “Educação não é só ciência: é arte e práxis, ação reflexão, conscientização e projeto. Como projeto a educação precisa reinstalar a esperança” – esperança, neste caso, de que a reflexão e a prática sejam os fundamentos de uma educação especial e inclusiva em música.

Frutos e considerações

Estudos sobre a educação inclusiva apontam caminhos para que ela se efetive como tal: mudanças de postura da escola e da sociedade; distribuição das responsabilidades (governo, sociedade, escola, pais, alunos), de concepções de educação, revisão e adequação sistemática das estruturas física e pedagógica (currículo, metodologias, recursos físicos, avaliação); formação e constante aperfeiçoamento de todos os profissionais envolvidos com o aluno (não apenas o professor); assistência especializada para apoiar tanto o aluno quanto o seu professor (profissional com experiência e formação nesta área); e a parceria estabelecida entre a família e a comunidade escolar (FACION *et al.*, 2005; JELLISON, 2012; MANTOAN, 2003).

Especificamente em relação ao professor, a educação inclusiva é um desafio na medida em que requer uma revisão sistemática do seu trabalho. A fim de propiciar um ambiente efetivo de ensino e aprendizagem, é necessário abandonar as práticas de ensino focadas na transmissão do conhecimento. Conforme explica Mantoan (2003, p.38),

Como não me canso de dizer, ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

A literatura aponta a necessidade de que a educação especial e inclusiva integre o currículo dos cursos de formação de professores em música, visto que essa é uma realidade profissional e social do professor de música. Uma práxis docente que considere a diversidade e a acessibilidade requer, entre outros necessários saberes, uma mudança de postura, uma quebra da barreira atitudinal, sem a qual o conhecimento pormenorizado de uma deficiência, um recurso ou o uso de um método são nulos.

Sasaki (2005), ao tratar da implementação da educação inclusiva, indica seis dimensões de acessibilidade para garantir a adequação dos estudantes aos sistemas de ensino, sendo elas a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, descrita como “Acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” (SASSAKI, 2005, p.23). No presente relato, a quebra da barreira atitudinal dos futuros professores de música foi um escopo que norteou a disciplina, o qual, por meio das ideias freireanas, considerou que um professor livre de estereótipos e preconceitos realizará um exercício justo e democrático de sua profissão.

Um dos frutos gerados por essa disciplina optativa foi a solicitação ao colegiado do curso, por parte dos discentes que dela participaram, para que ela integrasse a nova Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Música como uma das disciplinas obrigatórias, o que ocorreu na reestruturação ocorrida no ano de 2022. O nome da disciplina foi alterado para "Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva", e passou a ser ofertada para os estudantes do quarto ano do curso. No caso específico da instituição aqui considerada, reforça-se a possibilidade de trocas entre a licenciatura e o curso de Musicoterapia, que também é ofertado pela instituição de ensino superior, com o objetivo de ampliar o olhar do licenciado em relação às técnicas e aos métodos utilizados, porém mantendo a perspectiva da educação musical.

Outras repercussões da disciplina ocorreram com duas estudantes que a cursaram. Uma delas identificou-se com essa área de atuação e, por este motivo, escolheu uma instituição de educação especial para realizar a última etapa do seu Estágio Supervisionado. O seu trabalho de conclusão de curso também foi desenvolvido a partir dessa experiência de estágio, no qual salientou as possibilidades de trabalho que emergem da educação especial para o ensino inclusivo de música. A outra estudante optou por pesquisar a temática da deficiência auditiva/surdez no seu TCC, realizando uma revisão de literatura sobre o tema. Ambas pretendem dar continuidade aos estudos na área, o que demonstra o potencial de, a partir de uma disciplina, relacionar o ensino, a pesquisa e a extensão como ações que contribuem para o percurso formativo do professor de música.

Uma das lacunas não exploradas foi a aplicação prática dos tópicos estudados, que poderia ocorrer mediante a oferta de um projeto de extensão, no qual aulas de música (instrumento, canto, musicalização, teoria, apreciação) poderiam ser ofertadas às pessoas com deficiência da comunidade interna e externa. Levando em consideração a carga horária da disciplina, essa ação poderia ocorrer parcialmente em conjunto com o Estágio Supervisionado em Música, por exemplo, ou com outra disciplina relacionada. Outra oportunidade que permanece em aberto é a visita às instituições de educação especial (como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAES, por exemplo, nas quais atualmente três egressos do curso de licenciatura trabalham com o ensino de música) e às clínicas para conhecer o trabalho de profissionais de áreas como terapia ocupacional e fonoaudiologia. Com a intenção de ampliar o conhecimento e estabelecer pontes entre os diversos profissionais que trabalham com as deficiências, as sugestões acima são novos caminhos que a disciplina pode traçar.

No decurso de "Fundamentos da Educação Especial", diferentes agendas emergiram a partir da fala das pessoas com deficiência e de profissionais que com elas trabalham. Além dos conceitos teóricos e marcos legais indispensáveis, foi por meio do discurso das pessoas envolvidas que se refletiu sobre a necessidade de olhar para o aluno (e não apenas para o seu "diagnóstico"), de organizar o seu ensino e a sua aprendizagem a partir das suas potencialidades, da representatividade e a ocupação dos espaços físicos e digitais pelas pessoas com deficiência e sobre o direito dessas pessoas de, além de usar a música como recurso, nela também fruir, desenvolver, fazer. Em todas essas relações pessoa-música, espera-se um professor presente mediando, adaptando e promovendo a educação musical para todos e todas.

Referências

BRASIL. Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: Brasília DF, Seção 1, Edição 131, p. 1, 10 jul. 2008. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 7 jul. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

DUARTE, Duarte, Karine Rayara Peres. Educação musical especial nos cursos de licenciatura em música das universidades públicas do Paraná. 2022. 181 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá, 2022.

FEITOSA, Sônia Couto. *O método Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Online. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/metodo.htm>. Acesso em: 8 jun. 2023.

FIGUEIREDO, Camila Fernandes. A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL UM OLHAR SOBRE PAULO FREIRE, 2000, Évora. *Anais [...]*. Évora: Universidade de Évora, 2000.

HALLAM, Susan. The Influence of Assessment on Learning and Teaching: using assessment to enhance learning. In: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPHERSON, G. E. (ed.). *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*. New York: Oxford University Press, 2019. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190265182.013.1

JELLISON, Judith A. Inclusive music classrooms and programs. In: MCPHERSON, G.; WELCH, G. F. *Special Needs, Community Music and Adult Learning: An Oxford Handbook of Music Education*. New York: Oxford University Press, 2012. p. 63-79.

LOURO, Viviane dos Santos et al. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Som, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Letícia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. *Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 23, p. 118-139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 11 abr. 2023.

RAVAGNANI, Anahi. *A educação musical de crianças com Síndrome de Down em um contexto de interação social*. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19801/DISSERTACAO.pdf;sequence=1>

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 23-35, jan./jun. 2016.

SILVA, Maria de Fatima Minetto Caldeira; FACION, José Raimundo. Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. In: FACION, Jose Raimundo et al. *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: IBPEX, 2005.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. What is the "Dialogical Method" of Teaching? *Journal of Education*, v. 169, n. 3, p. 11-31, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1177/002205748716900303>.

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

UNESPAR. Projeto Político do Curso de Licenciatura em Música. Disponível em: <https://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/licenciatura-em-musica>.

VASCONCELOS, Teresa Maria. *Aonde pensa tu que vais?* Investigação etnográfica e estudos de caso. Porto: Porto Editora, 2016.

WILLE, Regiana Blank et al. Educação musical e inclusão: possibilidades de atuação. *Expressa Extensão*, v. 23, n. 3, p. 210-222, 2018.