

Formação Superior em Música: Inclusão, Decolonialidade e Práticas de Ensino por Pessoas com Deficiência.

Resumo:

Este trabalho aborda reflexões a respeito da formação superior em música para estudantes com deficiência, Pessoas com Deficiência (PCDs), considerando as perspectivas de inclusão, decolonialidade, currículo e programa. Com base nas observações e materiais da Pesquisa de mestrado sobre o Estudante Cego nas Licenciaturas em Música do Estado do Ceará, que utilizou de pesquisa quantitativa e qualitativa, através de formulários, entrevistas semiestruturadas e análise documental, que possibilitou a reflexão sobre o processo de formação em música de Pessoas com Deficiência, visível ou ocultas. Responder a questões sobre o processo de formação em música, material utilizado, a aquisição da linguagem musical, o processo de conscientização da graduação, atuação profissional e iniciação a docência, foram abordadas na pesquisa. No que se refere a processo formativo foi relevante responder a questões quanto a currículos e programas em Música. A inclusão no Ensino Superior é analisada à luz de teóricos como Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, ao destacar a necessidade de romper com estruturas tradicionais que perpetuam desigualdades. A decolonialidade é apresentada, ainda de forma singela, como uma abordagem fundamental para desnaturalizar práticas eurocêntricas e valorizar saberes locais plurais e inclusivos. O currículo e os programas acadêmicos são discutidos como instrumentos para promover a acessibilidade e a diversidade, com ênfase na adaptação de metodologias e no uso das tecnologias. A Prática de ensino e a perspectiva de Iniciação a docência em música de Pessoas com deficiência (PCDs), ressaltam o quanto a educação musical inclusiva pode inspirar novas práticas pedagógicas. Por fim, a reflexão elaborada neste trabalho apontou para desafios existentes em diferentes esferas da formação inclusiva.

Palavra-chave: Formação superior, Inclusão, Música, Decolonialidade,

Problematização



ANPPOM
Associação Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Música



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

A formação superior em música no Brasil é um campo que reflete a complexidade histórica, cultural e social do país. Desde a implementação dos primeiros cursos de licenciatura e bacharelado em música, a educação musical tem enfrentado desafios relacionados à acessibilidade, diversidade e relevância cultural. A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, instituída pela Lei nº 11.769/2008, trouxe à tona a necessidade de formar professores capacitados para atuar em contextos diversos, o que impulsionou debates sobre o currículo e as práticas pedagógicas no ensino superior (BARBOSA, 2020). Historicamente, a formação musical no Brasil esteve fortemente influenciada por modelos eurocêntricos, que priorizavam repertórios e metodologias oriundos da tradição ocidental. Essa abordagem, embora tenha contribuído para a consolidação de um padrão técnico e artístico, também limitou a valorização de práticas musicais locais e populares. Nesse sentido, a perspectiva decolonial surge como uma alternativa para repensar o currículo e incluir saberes que reflitam a pluralidade cultural brasileira (SANTOS, 2019).

A reflexão neste trabalho analisa a estrutura das bases coloniais e o impacto na formação do professor de Música com deficiência. A questão surgiu após a escrita e defesa da dissertação, que argumentava a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual nas Licenciaturas em Música no Estado do Ceará, com seus desafios e perspectivas. Para a pesquisa foram utilizados formulários, entrevistas semiestruturadas com os estudantes e servidores de Instituições Públicas de Ensino Superior em Música no Estado do Ceará, Brasil. No intuito de triangular os dados para obtenção mais robusta de informações para melhor compreensão do processo formativo do estudante com deficiência.

Através dos estudos, se percebe que a formação de professores de música no Brasil tem sido marcada por avanços e desafios. A criação de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a expansão das universidades federais, para as cidades do interior, contribuíram para ampliar o acesso à formação superior em música. No contexto atual da educação, tanto básica quanto superior, a discussão sobre decolonialidade e

inclusão tornou-se fundamental para a transformação dos currículos, particularmente no campo da música.

Revisão bibliográfica

Formação Docente e Inclusão

A educação superior em música para estudantes com deficiência enfrenta desafios substanciais relacionados à inclusão, acessibilidade e valorização da diversidade cultural. Apesar dos progressos em políticas públicas e iniciativas institucionais, persistem barreiras estruturais e epistemológicas que restringem a participação plena desses estudantes. No campo específico da formação superior em Música, essa articulação entre decolonialidade e inclusão revela-se ainda mais desafiadora e urgente. Santos (2014, p. 63) enfatiza que é fundamental repensar as metodologias de ensino, que historicamente privilegiaram uma estética restrita e excludente. A revisão dos fundamentos teóricos e a incorporação de saberes diversos não apenas ampliam o campo das práticas musicais, mas também promovem a democratização do conhecimento e a valorização da pluralidade cultural. Dessa forma, o currículo da formação musical passa a ser encarado como um instrumento de transformação social capaz de inspirar uma prática reflexiva e crítica.

A formação de professores de música no Brasil requer uma abordagem sistemática que inclua a educação de Pessoas com Deficiência (PCDs). A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito à educação em todos os níveis, entretanto, os cursos superiores em Música ainda apresentam diversas lacunas. Conforme mencionado na legislação brasileira, a inclusão foi aceita mediante a aplicação da lei para garantir o acesso e condições adequadas para pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Entre as normas relacionadas ao Ensino Superior, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; a Portaria nº 3.284/2003, que assegura aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior; a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), que visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos; o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado; e a Lei nº 13.146/2015, que se estabelece como um dos principais guias por ser a Lei Brasileira de Inclusão. A implementação do Atendimento Educacional Especializado nas instituições de Ensino Superior é fundamentada pelas leis existentes.

Oito instituições de Ensino Superior no estado do Ceará, incluindo Universidades Federais, Universidade Estadual e Institutos Federais de ensino público foram abordadas para este trabalho. Em conformidade com o Decreto nº 7.611/2011, todas as oito instituições possuem em sua estrutura um setor ou núcleo de atendimento especializado. No entanto, observa-se, pelo depoimento dos estudantes, que o processo de ingresso, bem como o acompanhamento em algumas instituições, não tem o suporte adequado pelo setor de atendimento especializado, o que repercute negativamente na permanência e êxito estudantil.

Rubem Alves (2004) em uma de suas crônicas usa o termo deformar, para se referir a escola, ao processo de aprendizagem que retira do estudante a “coceira da curiosidade”, ele suscita a necessidade manter vivo na criança curiosidade, que gera a sede de conhecimento. A motivação vem pelo fascínio de aprender através de novas experiências. “Os gregos diziam que a cabeça começa a pensar quando os olhos ficam estupidificados diante de um objeto” (Alves, 2004 p.10). Pensar na formação docente nos remete a questionar onde está essa “coceira da curiosidade”. No contexto educacional brasileiro, podemos entender que esta vontade de aprender foi retirada na escola através das práticas de ensino que desconsideram as necessidades sociais, culturais dos estudantes, deformando o ser, através da necessidade de seguir os programas e currículos arcaicos. Analisar o currículo das licenciaturas em música do Ceará, tem como objetivo refletir as bases curriculares do ensino superior de música em relação à inclusão, considerando tanto os direitos legais garantidos as Pessoas com Deficiência (PCD) quanto o fato de que o documento reflete o curso e seus egressos. A análise da formação docente se intensifica ao examinar os documentos oficiais dos Cursos de Licenciatura

em Música e a estruturação da formação dos futuros professores, pautadas nas práticas coloniais. Frases como: *"Não fui preparado na minha graduação para trabalhar com inclusão."* Ou mesmo, frases depreciativas *"não tenho formação para trabalhar com doente."* Surgem a partir da concepção pautada em um currículo não inclusivo. Essas questões são relevantes tanto para estudantes com deficiência quanto para profissionais da educação que lidam com diversas deficiências no ambiente escolar. Ao inquirir os estudantes com e sem deficiência, pôde se perceber a inabilidade e receio de ensinar música em contexto inclusivo.

Decolonialidade e Currículo

A perspectiva decolonial fornece uma análise crítica das estruturas curriculares nas universidades brasileiras. Historicamente, os cursos de música têm dado preferência a repertórios e metodologias eurocêntricas, relegando práticas musicais locais e populares a um segundo plano. Tal abordagem não só exclui saberes culturais relevantes, como também perpetua a colonialidade do poder, conforme abordado por Aníbal Quijano (2005). Para promover a inclusão de estudantes com deficiência, é imperativo que os currículos sejam reformulados para incorporar práticas decoloniais que valorizem a pluralidade cultural e reconheçam diversas formas de expressão musical como igualmente legítimas. Os currículos das licenciaturas em música geralmente favorecem repertórios e metodologias ocidentais, ignorando práticas musicais locais e populares. Santos (2019) aponta que isso reflete a colonialidade do saber, desvalorizando conhecimentos fora das estruturas acadêmicas tradicionais. Para estudantes com deficiência, essa abordagem cria barreiras adicionais, pois raramente leva em conta suas necessidades, como tecnologias assistivas ou métodos adaptativos.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC) é essencial. Estes documentos orientam a política institucional e a metodologia aplicada ao curso. Discutir o campo universitário sem considerar o conteúdo apresentado nesses documentos pode resultar em uma pesquisa que desconsidera as bases do campo no qual o estudante com deficiência está inserido. No PPC são encontradas discussões sobre como o estudante vai

aprender, o que vai aprender, além da reflexão cultural e sociopolítica que será apresentada aos discentes. O projeto é pedagógico, pois aborda o ensino e a aprendizagem como parte de um processo de desenvolvimento da cidadania, além de preparar tecnicamente para uma ocupação profissional. Também é político, pois trata dos fins e valores relacionados ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. (Pimenta, 2020. p. 171). A formação de professores de música é influenciada pela colonialidade curricular. De acordo com Barbosa e Soares (2023, p. 102), a falta de conteúdos relacionados à inclusão e à diversidade cultural nos programas de licenciatura limita a capacidade dos futuros docentes de atuar em contextos inclusivos.

Queiroz (2020, p. 78) menciona que é importante incorporar práticas musicais diversas e valorizar saberes locais na formação acadêmica. A crítica de Queiroz (2020) ao currículo colonial, que prioriza o conhecimento e os processos de aprendizagem nos moldes europeus, contribui para a transposição do termo decolonialidade, para “*decolonialidade inclusiva*” nesta reflexão. Essa abordagem implica na reconstrução dos processos pedagógicos, atendendo às necessidades culturais e sociais dos estudantes nos cursos superiores de Música, com o objetivo de promover equidade, reflexão e valores. Essa inclusão pode enriquecer o aprendizado e promover a equidade e a representatividade. Para estudantes com deficiência, a decolonialidade pode permitir uma educação musical mais inclusiva, que considere suas contribuições e necessidades. A adoção de uma perspectiva decolonial na formação docente pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais empáticas e adaptativas.

Prática de Ensino de Música para o Estudante com Deficiência

A prática de ensino de professores com deficiência no campo da música tem enfrentado um olhar desafiador, considerando a formação docente e os questionamentos apresentados anteriormente, podemos refletir que a prática do Egresso, quando sendo Pessoas com Deficiência, estará cercada de falas capacitistas, ou até mesmo o próprio o receio de exercer a docência de forma plena e consciente.

As oportunidades oferecidas por programas como o estágio, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), projetos de extensão, através da curricularização da extensão nos currículos brasileiros, vem a ser meios de protagonismo e apropriação do Estudante PCD, à prática docente. Esses ambientes não apenas promovem a inclusão, mas também permitem reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes com deficiência e suas contribuições para uma educação musical inclusiva.

O estágio supervisionado é fundamental na formação docente, permitindo que futuros professores experimentem a realidade escolar e desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas. Barreiro e Gebran (2006, p. 117) afirmam que esse estágio é essencial para construir uma práxis pedagógica inclusiva. Para professores com deficiência, o estágio pode ressignificar suas experiências pessoais como ferramentas pedagógicas. No entanto, estudantes com deficiência, relatam dificuldades de acesso aos estágios devido à falta de infraestrutura acessível e preconceito das instituições parceiras (DUARTE et al., 2024, p. 56). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado um papel crucial na formação inicial de professores, particularmente no âmbito da educação inclusiva. Segundo Duarte (2024, p. 45), o programa proporciona aos licenciandos a oportunidade de colaborar em sala de aula, promovendo as adaptações necessárias para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. No entanto, estudantes com Deficiência, egressos dos cursos superiores de música frequentemente encontram desafios ao tentarem transformar essas experiências em oportunidades concretas de trabalho, devido à ausência de políticas públicas que incentivem a contratação de professores com deficiência no mercado educacional (SANTOS, 2019, p. 78). Projetos de extensão universitária, como oficinas de música inclusiva, têm apresentado eficácia na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e na valorização da diversidade, mas ainda são insuficientes para responder à crescente demanda por formação continuada e para inserir o estudante deficiente, egresso, no mercado de trabalho. Conforme apontado por Barbosa

e Soares (2023, p. 102), a ausência de programas de acompanhamento para egressos com deficiência limita suas oportunidades de inserção profissional.

Estudantes com deficiência têm concluído os cursos e relatam a dificuldade de inserção profissional nas escolas regulares, projetos e escolas livres de música. Sendo exceções as escolas especializadas, que foram criticadas e quase extintas nas últimas décadas, por serem percebidas como um ambiente excludente à pessoa com deficiência.

Resultados

Entrevistas com estudantes egressos e ainda em atividade estudantil, nas Instituições de Ensino Superior de Música do Ceará, demonstrou que a prática docente em música não está direcionada às pessoas com deficiência. Relatos pautados em capacitismo por parte de docentes e equipe especializada, ao tentarem determinar as metas dos estudantes, sem permitir a estes a experiência com assuntos, técnicas e/ou práticas curriculares, nas disciplinas basilares do currículo atual. Os estudantes relatam a falta de empatia por parte dos docentes, ao solicitarem materiais adaptados com o caso de baixa visão e cegueira. Frases ditas a estudantes cegos, “*o braille é arcaico, uma escrita falida, o material pode ser apresentado em outra forma*”. O estudante que ouviu a frase, tomou como um insulto um vidente - pessoa que enxerga- dizer a ele a melhor forma para ele ler música. Frases capacitistas diariamente apresentadas; “*tão bonito ver a superação de X, está tocando muito bem*”, “*como é emocionante ver um jovem como Y tocando bateria, tentando dar aulas, mesmo na sua condição.*” As frases capacitistas são retratos de uma nação eugenista, com paradigmas e bases eurocêntricas pautadas na lógica aplicada para justificar políticas de exclusão e controle social, associando características biológicas a hierarquias de valor que emergiram no contexto colonial.

No cenário educacional contemporâneo, a presença do professor com deficiência tem desempenhado um papel importante na promoção de uma educação que valorize a diversidade, a equidade e os direitos humanos. Essa reinterpretação da ação docente demonstra não apenas uma renovação dos

princípios pedagógicos, mas também uma prática que questiona os paradigmas tradicionais da educação. De acordo com Freire (2019, p. 83), a educação deve ser, primeiramente, um processo de libertação, em que o professor não somente transmite conhecimento, mas também fomenta a consciência crítica e o respeito pelas diferenças. Dessa forma, o professor com deficiência, atua como um agente transformador, ao incorporar suas próprias experiências em práticas pedagógicas que reforçam a dignidade e os direitos de todos os indivíduos.

A Formação do docente em Música com deficiência destaca a necessidade de políticas educacionais para inclusão e combate às desigualdades. Segundo Moraes (2018), é essencial reconhecer socialmente e institucionalmente esses professores para promover uma educação cidadã e participativa. Valorizar a diversidade funcional, cultural ou epistemológica é um imperativo ético e político que deve orientar a pedagogia e a formação nos cursos superiores de Música. A “*decolonialidade inclusiva*”, termo apresentado nesta reflexão, busca incluir saberes que reflitam a pluralidade cultural brasileira, valorizando tradições e práticas locais e promovendo diálogos interculturais para além dos paradigmas hegemônicos. Isso implica repensar os processos pedagógicos para atender às necessidades culturais e sociais dos estudantes, incluindo Pessoas com Deficiência (PCDs), visando promover equidade, reflexão e valores

Referência Bibliográficas:

ARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

DUARTE, Márcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Experiências do PIBID na Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2024.

BARBOSA, Carina Prates; SOARES, Ana Lúcia. Educação Musical Inclusiva no Brasil: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Edusp, 2023. p. 108.

FERREIRA FILHO, João Valter. As Dimensões da Formação Superior de Professores de Música. Revista Educação, v. 49, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

p. 83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul: Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2019. p. 66.

MORAES, João. Educação, Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: Juruá, 2018. p. 123.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Perspectivas Decoloniais para o Ensino Superior em Música. João Pessoa: UFPB, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.