



## **A formação inicial do professor de música na perspectiva da inclusão: componentes curriculares específicos**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

*Igor Rafael Alves Varela*

*Escola de Música da UFRN – irav79@hotmail.com*

*Catarina Shin Lima de Souza*

*Escola de Música da UFRN – catarina.shin@hotmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo central averiguar a atual realidade dos currículos dos cursos nacionais de Licenciatura em Música, no que tange a inserção de componentes obrigatórios voltados para a diversidade do alunado. Para tanto foi realizada uma pesquisa documental nos *sites* das universidades selecionadas visando obter as estruturas curriculares publicadas. A partir dos resultados do estudo, pudemos concluir que mais de 90% dos cursos já possuem algum tipo de formação docente para a atuação em ambientes educacionais inclusivos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação especial/inclusiva. Educação musical. Currículo.

**The Initial Formation of Music Teacher in an Inclusive Perspective: specific curriculum components**

**Abstract:** The present work is mainly aimed to investigate the current situation of the national curricula of Bachelor's Degree of Music regarding the inclusion of required components focused on the diversity of the student body. For both desk research was carried on the websites of selected universities in order to obtain the published curriculum frameworks. From the results of the study, we concluded that over 90% of the courses already have some form of teacher training for performance in inclusive educational environments.

**Keywords:** Teacher training. Special education/inclusive. Music education. Curriculum.

### **1. Introdução**

Atualmente, por causa das duras pelegas travadas ao longo de todo o século XX para que todos obtivessem acesso à educação, a inclusão é o paradigma que rege a política educacional do Brasil.

Até a década de 1960, essa preocupação se resumia a iniciativas isoladas de instituições especializadas. (SOARES; CARVALHO, 2012). A partir de 1961, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entra em vigor o modelo da integração no qual a necessidade de capacitação dos professores frente à Educação Especial iria ser expandida nacionalmente por meio da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien (Tailândia), lançaria o paradigma da Educação Inclusiva através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Os compromissos assumidos pelos representantes de 88 países, inclusive do Brasil, foram reafirmados posteriormente e

difundidos por meio da Declaração de Salamanca que versava sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Desde então, as políticas públicas para a formação de professores no Brasil não pararam de crescer, obrigando as instituições de Ensino Superior a adaptarem seus currículos de formação docente de acordo com as normas estabelecidas. De acordo com McKernan (2009: 54), é por meio do desenvolvimento do currículo que os grupos responsáveis tentam lidar com as mudanças das experiências educacionais ao entender o mesmo como

[...] um processo sistemático e crítico de concretizar valores educacionais como ideais e imagens válidas, e de transformar esses em propostas de ação na forma de programas de ensino e aprendizagem que, hipoteticamente, serão concretizados na realidade. (MCKERNAN, 2009:54)

Ao dirigirmos o olhar para a história da educação especial/inclusiva no país, é possível perceber que houve considerável melhoria no que diz respeito à concepção política da preparação docente frente à diversidade do alunado. No entanto, considerando a formação inicial e continuada de professores como um dos desafios da educação inclusiva, partilhamos do pensamento de Gomes (2011: 236) na afirmação de que “[...] esse campo ainda carece de mais investimento”.

Hodiernamente, no tocante à legislação, temos em mãos toda a fundamentação para a efetivação da educação inclusiva no país. Entretanto, faz-se necessário que as instituições de Ensino Superior se organizem e prevejam em sua organização curricular a formação docente para o atendimento à diversidade contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais em seus programas (sejam eles de pesquisa, ensino ou extensão), para não correr o risco de que todas essas leis, declarações e resoluções não se tornem, conforme Louro (2012; 37), *letra morta*.

O presente trabalho tem como objetivo central debater acerca da formação inicial do professor de música brasileiro numa perspectiva inclusiva, averiguando a atual realidade dos currículos dos cursos nacionais de Licenciatura em Música no que tange a inserção de componentes obrigatórios voltados para a Educação Especial/Inclusiva.

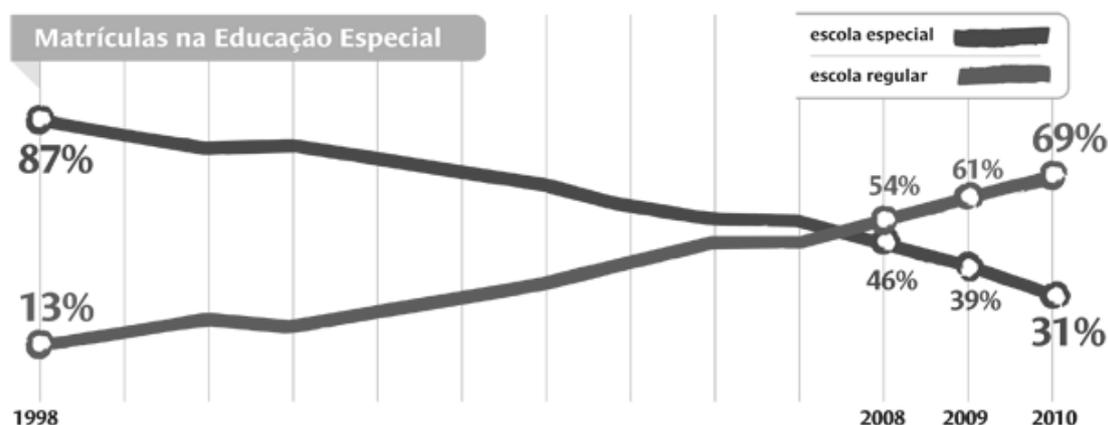
O universo pesquisado no presente estudo compreende os currículos dos cursos de Licenciatura em Música do Brasil. Dentro desse universo, para a análise dos currículos, delimitou-se como amostra os cursos de Licenciatura em Música das universidades federais das capitais brasileiras e a Universidade de Brasília (UnB).

A seleção das Universidades Federais das capitais foi direcionada pela oferta do curso de Licenciatura em Música pelas instituições. Por não possuírem esse curso, as Universidades Federais dos Estados do Acre, Amapá, Tocantins, São Paulo e Santa Catarina não fizeram parte da pesquisa. A Universidade Federal de Sergipe (UFSE) possui o curso de música, mas não foi selecionada por não se encontrar na capital do Estado como estabelecido nos critérios do estudo.

Para uma averiguação sobre a realidade dos currículos dos cursos nacionais de Licenciatura em Música no que diz respeito à inserção de componentes obrigatórios voltados para a Educação Especial/Inclusiva, foi realizada uma **pesquisa documental** nos *sites* das universidades selecionadas visando obter as estruturas curriculares publicadas. Para as instituições que não disponibilizaram esse recurso, a obtenção desses documentos deu-se por meio de contatos via e-mail. Uma vez coletados esses dados, foi feita uma **análise documental** norteada pela presença, ou não, de componentes voltados para a capacitação dos licenciandos para atuar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

## **2. Estudo sobre a inserção de componentes específicos nos currículos das licenciaturas em música no Brasil**

A promulgação de todas as políticas públicas voltadas para a perspectiva inclusiva, como já era esperado, tem gerado alguns impactos no cenário educacional brasileiro. Essas mudanças, segundo Gomes (2011: 236), “devem ser consideradas como resultado de um processo histórico, em âmbito nacional e internacional, de luta pela garantia do direito das pessoas com deficiência à educação”. Podemos citar como exemplo das reações sociais frente a essa visível evolução das políticas públicas, o considerável aumento (56%) nas matrículas de alunos com NEE em escolas regulares em um intervalo de apenas 12 anos (1998-2010) e, conseqüentemente, a diminuição dessa demanda de educandos em escolas especiais, conforme apresentado no Gráfico 1 a seguir:



**Gráfico 1**– Matrículas na Educação Especial - **Fonte:** Nunes (2013b).

Todavia, estar matriculado em uma escola não significa que o aluno está integrado à mesma e também não assegura sua permanência. Cabe à escola possuir “condições para a reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores”. (BRASIL, 2001: 40).

A demanda de alunos com NEE tem crescido consideravelmente, pois a legislação está favorável para que isso aconteça.

O Parecer nº 009/2001 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) preconiza que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação dos alunos com NEE (BRASIL, 2002b: 26); e a Resolução nº 2 do CNE/Câmara da Educação Básica (CEB) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que, também com base no princípio inclusivo, passa toda a responsabilidade do ensino-aprendizagem do aluno com NEE para a escola. Diante desta Resolução, as escolas devem prever e prover tanto professores especialistas quanto generalistas preparados para o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos “nas classes comuns” do ensino regular. (BRASIL, 2001: 40).

Observa-se, ainda, que a Resolução do CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, também traz direcionamentos voltados para a prática inclusiva:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] II – o acolhimento e o trato da diversidade; [...]. (BRASIL, 2002a: 31).

A Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002 abrange, sem exceção, todos os cursos de licenciatura do Brasil, resolvendo que os mesmos devem se adaptar às normas estabelecidas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, além de especificar quem são os alunos atendidos pela educação especial, também enfatiza a capacitação docente para a inclusão, orientando os sistemas de ensino a garantir “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.” (BRASIL, 2008: 14).

Ponderando que ainda há uma parte significativa de cursos de formação de professores que não insere conhecimentos específicos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, pode-se supor que há, no mínimo, uma parcela de professores de música e de todas as outras áreas de conhecimento não capacitada de acordo com essas especificações.

Diante do exposto – e considerando a área de conhecimento em questão (a música) – acreditamos ser de crucial importância um estudo acerca da formação inicial do educador musical no Brasil no que tange a inserção de componentes curriculares (disciplinas, módulos ou atividades) voltados para o atendimento educacional inclusivo de pessoas com NEE em todos os contextos e níveis de ensino.

### **3. Seleção, coleta e análise dos dados**

Para a realização do presente estudo, selecionamos enquanto amostragem as Universidades Federais localizadas nas capitais e a Universidade de Brasília (UnB). Uma vez que este estudo tem como foco a área de Educação Musical, foi necessário escolher apenas as universidades que possuíam curso de Licenciatura em Música ou, como no caso da Universidade Federal do Piauí, alguma graduação equivalente (Educação Artística com habilitação em música).

A coleta dos dados referentes aos currículos dos cursos deu-se através do acesso aos endereços eletrônicos das universidades, no caso das instituições que disponibilizaram essas informações *online*, e por contatos via e-mail. A análise dos currículos foi norteada pela presença ou não de componentes voltados para a capacitação dos licenciandos para atuar na Educação Básica com alunos que apresentam NEE.

### **4. Resultados**

Foram examinados vinte e um (21) currículos, distribuídos entre as cinco Regiões brasileiras.

A região Norte possui quatro (4) cursos de licenciatura em Música em suas universidades federais, assim como a região Centro-Oeste; a região Nordeste possui oito (8); a região Sudeste oferece três (3) cursos e a região Sul oferta apenas dois (2). Observe mais detalhes acerca das regiões, universidades e cursos na Tabela 1 a seguir:

REGIÕES	UF	CURSO
NORTE	UFAM	MÚSICA – LICENCIATURA
	UFRR	LICENCIATURA EM MÚSICA
	UNIR	LICENCIATURA EM MUSICA
	UFPA	LICENCIATURA PLENA EM MÚSICA
NORDESTE	UFAL	MÚSICA LICENCIATURA
	UFC	MÚSICA LICENCIATURA PLENA
	UFBA	LICENCIATURA EM MÚSICA
	UFPB	MÚSICA, MODALIDADE LICENCIATURA
	UFMA	MÚSICA LICENCIATURA PLENA
	UFPI	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
	UFRN	LICENCIATURA EM MÚSICA
	UFPE	LICENCIATURA EM MÚSICA
CENTRO-OESTE	UFG	LICENCIATURA EM MÚSICA
	UNB	LICENCIATURA EM MÚSICA
	UFMT	LICENCIATURA EM MÚSICA
	UFMS	MÚSICA LICENCIATURA
SUDESTE	UFRJ	LICENCIATURA EM MÚSICA
	UFES	LICENCIATURA EM MÚSICA
	UFMG	LICENCIATURA EM MÚSICA
SUL	UFRGS	LICENCIATURA EM MÚSICA
	UFPR	EDUCAÇÃO MUSICAL – LICENCIATURA

**Tabela 1** – Regiões, universidades e cursos pesquisados. **Fonte:** O autor (2013).

Dentre os cursos pesquisados – somando obrigatórios, eletivos e optativos – apenas três cursos (14,28%) possuem 3 ou mais componentes; sete cursos (33,33%) possuem apenas 2 componentes; nove cursos (42,85%) possuem apenas 1 componente e há dois cursos (9,52%) que não possuem componente curricular algum que inclua conhecimentos relativos à educação de pessoas com NEE.

A carga horária predominante entre os componentes pesquisados é de 60 horas e a disciplina mais comum, seja como obrigatória, optativa ou eletiva, é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nessa direção, é confirmada a consideração de que:

[...] houve um avanço significativo na área da surdez, pois ocorreu um movimento político intenso, desencadeado pela comunidade surda e simpatizantes, pressionando

instâncias governamentais, em diferentes níveis, a dar visibilidade e promoção social e educacional à LIBRAS. (FREITAS e MOREIRA, 2011: 71)

A pesquisa também revelou que, segundo os currículos atuais disponibilizados pelas instituições, quatro graduações ainda não incluíram nenhuma matéria, módulo ou atividade obrigatória em sua estrutura curricular que se relacionam com a temática em questão. Essa informação reforça a afirmação de que as práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores ainda não estão acompanhando a evolução das políticas públicas. Veja os resultados com mais detalhes nas Tabelas 2 e 3 a seguir:

REGIÕES	UF	COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS	CHT	CHP	CHTT
NORTE	UFAM	Educação Especial: metodologia aplicada ao ensino da música	15	30	45
	UFRR	Introdução à Educação Musical Especial	40	20	60
		Introdução à Libras	60	0	60
	UNIR	0	0	0	0
	UFPA	Fundamentos da inclusão escolar na educação musical	?	?	?
LIBRAS		?	?	?	
NORDESTE	UFAL	LIBRAS	60	0	60
	UFC	LIBRAS	64	0	64
	UFBA	LIBRAS	34	0	34
	UFPB	0	0	0	0
	UFMA	LIBRAS	60	0	60
	UFPI	0	0	0	0
	UFRN	Música e Educação Especial	30	30	60
		LIBRAS	60	0	60
UFPE	Introdução à Libras	60	0	60	
CENTRO-OESTE	UFG	LIBRAS	60	0	60
	UNB	0	0	0	0
	UFMT	LIBRAS	60	0	60
		Prática Pedagógica em Educação Musical Especial e Inclusão	0	90	90
	UFMS	Educação Especial	68	0	68
		Estudo de LIBRAS	68	0	68
SUDESTE	UFRJ	Educação e Comunicação II (LIBRAS)	30	30	60
	UFES	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais para o ensino de artes	60	0	60
	UFMG	Fundamentos de LIBRAS	60	0	60
SUL	UFRGS	Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais	30	0	30
		LIBRAS	30	0	30
	UFPR	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais	60	0	60

**Tabela 2** – Componentes curriculares obrigatórios. **Fonte:** O autor (2013).

REGIÕES	UF	COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS	CHT	CHP	CHTT
NORTE	UFAM	0	0	0	0
	UFRR	0	0	0	0
		0	0	0	0
	UNIR	0	0	0	0
	UFPA	0	0	0	0
NORDESTE	UFAL	0	0	0	0
	UFC	0	0	0	0
	UFBA	Educação Musical Especial /Inclusiva	?	?	?
	UFPB	Educação e Inclusão Social	45	0	45
	UFMA	0	0	0	0
	UFPI	0	0	0	0
	UFRN	Musicografia Braille I	60	0	60
		Musicografia Braille II	60	0	60
	UFPE	O ensino do Braille e tecnologias associadas	60	0	60
		Psicologia e Educação Inclusiva	60	0	60
CENTRO-OESTE	UFG	0	0	0	
	UNB	LIBRAS	30	0	30
		Introdução à Educação Especial	30	0	30
	UFMT	0	0	0	
UFMS	0	0	0		
SUDESTE	UFRJ	0	0	0	
	UFES	0	0	0	
	UFMG	0	0	0	
SUL	UFRGS	Música e Educação Especial	30	0	30
	UFPR	0	0	0	

**Tabela 3** – Componentes curriculares optativos. **Fonte:** O autor (2013).

A partir dos resultados do primeiro estudo, pudemos observar que mais de 90% dos cursos de Licenciatura em Música brasileiros já possuem algum tipo de formação docente para a atuação em ambientes educacionais inclusivos. Ainda que essa iniciativa não seja muito expressiva frente à complexidade do tema, é um importante passo para a melhoria da formação inicial dos educadores musicais brasileiros e para a efetivação da Educação Inclusiva.



Algumas dessas universidades adotaram apenas a Libras como componente obrigatório, o que nos induz que o aluno terá apenas uma visão parcial da educação especial e do público que esta área contempla.

De forma proporcional, das cinco Regiões brasileiras, a Região Nordeste é a que possui o maior número de componentes curriculares inclusivos e, dentre as universidades nordestinas, a UFRN é a que possui mais disciplinas. Tais avanços são consequências de ações inclusivas promovidas por parte do corpo docente e discente da EMUFRN frente à diversidade do alunado no Ensino Superior. No segundo semestre de 2013, formou-se o primeiro aluno cego do curso de Licenciatura da EMUFRN e no corrente ano ingressou o segundo aluno com deficiência visual no mesmo curso. A Escola também já possui um laboratório de Musicografia Braille com impressora Braille, softwares, scanner, e materiais acessíveis, visando um melhor atendimento às suas especificidades e necessidades.

Mesmo com as visíveis melhorias na maioria nos diversos cursos de graduação do presente estudo, verificamos que, infelizmente, há também uma parcela de cursos que ainda não está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, não possuindo em sua grade curricular conteúdo algum voltado para a atenção à diversidade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 set. 2001. Seção 1, p. 39-41. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=39&data=14/09/2001>>. Acesso em: 19 set. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31-32. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=31&data=09/04/2002>>. Acesso em: 18 set. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.



FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1, p. 65-73.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e adversidades: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 219-261.

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

McKERNAN, James. *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NUNES, Débora Regina de Paula. *Educação inclusiva: notas de aula*. Natal, 2013b. Slides de aula do Curso Licenciatura em Música da UFRN, disciplina: Introdução à Educação Especial. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. *O professor e o aluno com deficiência*. São Paulo: Cortez, 2012. v. 5.