



Formação de professores de Música para o contexto inclusivo: perspectivas de graduandos na preparação para atuar com alunos com deficiência

Regina Finck Schambeck

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – regina.finck@udesc.br

Resumo: Este texto é um recorte de pesquisa em andamento sobre a formação de professores para ministrar aulas em um contexto inclusivo. Os dados foram coletados a partir da análise das matrizes curriculares de licenciaturas da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC mais especificamente, do curso de Música. Os alunos que tinham disciplina obrigatória com conteúdo inclusivo avaliaram que os mesmos foram importantes para ampliar conhecimentos, embora tenham considerado que a carga horária foi pequena para um aprofundamento e sugerem mais atividades práticas. Alguns manifestaram que já estão atuando ou que pretendem atuar com alunos com deficiências.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Educação musical.

A comprehensive teacher-training music program: perspectives on preparing graduates to work with handicapped children

Abstract: This is a study of teacher-training that sets out by conducting a survey of the curriculum matrices for degree programs in a higher education institution (UDESC), or more precisely a music course. The students involved did disciplinary courses which were based on a syllabus of inclusive education and allowed them to make an assessment of whether they had broadened their knowledge. They concluded that the workload was too small for an in-depth study of the subject and suggested having more practical activities. Some students stated that they were already working with handicapped children and others expressed a wish to do so.

Keywords: inclusive, handicapped, music education

1. Introdução

O presente artigo parte das atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Educação Arte e Inclusão, que desde 2007 tem se dedicado a ampliar as discussões sobre o ensino em contexto inclusivo, discutindo propostas metodológicas e realizando a adaptação de materiais pedagógicos para o ensino de alunos com deficiência. A declaração de Salamanca (1994), propõe o acolhimento de todas as crianças nas escolas regulares, com base nas diferenças linguísticas, culturais, relacionadas à deficiência, de moradia, de religião, de gênero. Entende-se a ação inclusiva como sendo aquela que atinge em condições de igualdade de acesso a todos e, ao mesmo tempo, respeitando-se as suas diferenças (UNESCO, 1994).

No Brasil, apesar das práticas educativas inclusivas estarem previstas em documentos oficiais que regulamentam o acesso de alunos com deficiências nas escolas regulares (BRASIL, 2008), sabe-se que a inclusão não foi completamente entendida, apropriada e estruturada pelas instituições de ensino. De toda a maneira, esta apropriação

parece ter se tornado mais natural para as instituições e seus professores, no momento em que as crianças com deficiências passaram a estar nas salas de aulas. É, então, que começam a surgir as adaptações dos espaços físicos, a discussão e implementação de mudanças sociais, das práticas pedagógicas, de gestão da educação e do investimento na formação dos professores.

A educação na perspectiva inclusiva requer ações que vão desde as adequações dos espaços físicos para facilitar os acessos, métodos e técnicas de ensino, incluindo a implementação de recursos financeiros e pedagógicos, como também a formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2008). Como aponta Carvalho (2012), 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, ente outros.

O texto aqui apresentado faz parte da pesquisa em andamento, com ênfase qualitativa, que procura elucidar o que pensam professores com relação à inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares. Trata-se de um recorte, cujo foco evidencia como uma instituição formadora de professores incorpora em suas matrizes curriculares conteúdos inclusivos (BRASIL, 1994) e, mais especificamente, como alunos de uma disciplina de introdução às práticas pedagógicas em Música em contexto inclusivo avaliam essa formação. A disciplina Introdução à Educação Musical Especial, composta por 17 licenciandos em Música, tem 02 créditos, o que equivale a 36 horas. O grupo de alunos foi acompanhado em sala por uma bolsista de iniciação científica que, ao longo de um semestre letivo, fez observações e registrou depoimentos. As análises aqui apresentadas foram realizadas a partir dos dados coletados, com ênfase nos conteúdos ministrados na disciplina, na revisão de produções na área, nas políticas públicas que tratam de assegurar as condições pedagógicas de atendimento ao aluno com deficiência e à formação do professor de Música que atuará neste contexto. Os depoimentos foram transcritos de uma plataforma virtual utilizada como ferramenta de comunicação e apoio pedagógico da disciplina. Nem todos os alunos depositaram seus comentários, já que esta não era uma tarefa obrigatória. Os 11 acadêmicos que participaram da avaliação foram numerados de acordo com a sua inscrição na disciplina (de 1 a 17). As observações em sala de aula tinham por objetivo identificar o que pensam os alunos sobre a obrigatoriedade desta disciplina no currículo de um curso de Música e, para tanto, levou-se em conta quatro critérios: 1) avaliação da disciplina como um todo; 2) interação do professor; 3) perspectiva de atuação do aluno e 4) comentários livres.

Com base nos preceitos de formação inicial de professores que atuarão em contexto inclusivo (VALLE; CONNOR, 2014, SANTOMÈ, 2013; NICOLAU; SILVA, 2010; SILVA, 2010, FINCK; SOARES, 2010) pretende-se neste texto, compartilhar o resultado da investigação com vistas a fortalecer uma política de pesquisa de caráter social e que de fato busca influenciar mudanças no currículo no âmbito do ensino de Música, como também na perspectiva de inclusão de alunos com deficiências no contexto de escola regular.

2. A formação inicial para o contexto inclusivo nos cursos de licenciatura

Conforme levantamento realizado junto aos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UDESC, a única disciplina presente em todos os projetos de curso é Libras. Esta determinação tem base na Lei 10.436/2002, que trata da inclusão de Libras como disciplina curricular, e regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.626. Este decreto determina, no parágrafo único do Art. 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”. Dos 10 cursos de licenciatura desta instituição, três oferecem disciplinas obrigatórias que tratam da formação de professores para atuar no contexto de inclusão e um curso com uma disciplina eletiva. Cada curso tem liberdade para estabelecer sua matriz curricular e, portanto, não há unanimidade no número de créditos, fase que a disciplina é oferecida e/ou ementas. A tabela, a seguir, apresenta o quadro da disposição dos conteúdos inclusivos e suas ementas por fase.

Curso Licenciatura	Fase	Disciplina	Ementa
Música	3ª	Introdução à Educação Musical Especial	Políticas de inclusão – repercussões na escola contemporânea. Tendências metodológicas do trabalho com educação inclusiva no contexto brasileiro. Análise de processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Conexões entre educação especial e educação musical – preparando para a prática pedagógica inclusiva. (UDESC, 2011: 35-36).
	6ª	LIBRAS	Aspectos da Língua de Sinais e sua importância: cultura e história. Identidade surda. Introdução aos aspectos lingüísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa. (UDESC, 2010b).

Artes Visuais	Eletiva	Educação Inclusiva	A carta de Salamanca. Leis e normas brasileiras. Identidade e diferença. Arte, educação e inclusão na abordagem das dificuldades de aprendizagem: síndrome de Down; Transtorno por Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Paralisia Cerebral com associações; Deficiência Visual: Imagens mentais de natureza não-visual; As percepções tátil, sonora e somato-sensorial como contatos com a forma e o espaço; O recurso tátil na leitura e produção de arte e desenho. (UDESC, 2010a:12)
Geografia	1 ^a	Educação Inclusiva	Práticas pedagógicas de políticas de inclusão. Aspectos éticos, políticos e educacionais na integração de pessoas marcadas por atributos identitários como: gênero, orientação sexual, raça e etnia, necessidades especiais. Uma escola voltada ao respeito às diferenças.
Pedagogia	4 ^a	Educação Especial e Educação Inclusiva	Conceitos e paradigmas históricos da educação especial e das propostas de educação inclusiva: Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e dos projetos políticos pedagógicos. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: questões de currículo e gestão escolar. Processos educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não-escolar. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal.

Tabela 1 – Conteúdos Inclusivos na matriz curricular, UDESC.

Fonte: elaborado pela autora

A partir da tabela é possível constatar que na instituição avaliada, o curso de Licenciatura em Música mobilizou-se a atender, de forma obrigatória, a todos os alunos deste curso, às prerrogativas de formação para o contexto inclusivo, conforme trecho transcrito do projeto pedagógico, aprovado em 2011:

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura passa a atender à Portaria do MEC 1.793/94 que estabelece que todos os cursos de formação inicial e continuada deveriam ter em seus currículos disciplinas de conteúdos para capacitá-los a atuarem no contexto inclusivo. Desta forma, o Departamento de Música optou por incluir como obrigatória a disciplina Introdução à Educação Musical Especial, que passa a ser oferecida na 3^a fase como uma preparação para o campo de estágio, possibilitando um embasamento nas questões inclusivas antes do início do Estágio Curricular Supervisionado. (UDESC, 2011: 6).

Os cursos de licenciatura (UDESC, 2011) tomam como objetivo principal a formação de professores "para atuar, preferencialmente em Escolas Públicas" (UDESC, 2010a:12). Se por um lado há medidas legais para promover a inclusão, consta-se por outro, que ainda são poucos os cursos que atendem à demanda por formação no contexto inclusivo.

3. Perspectivas dos acadêmicos de Música

A partir dos conteúdos determinados para a autoavaliação, os licenciandos em Música foram mobilizados a se manifestarem com relação a quatro critérios pré-estabelecidos.

O primeiro critério previa a avaliação das disciplinas como um todo. Nela estavam incluídos tópicos, tais como: programa, a bibliografia utilizada, material didático, metodologia/dinâmica das aulas e sugestões.

Com relação à avaliação, os licenciandos se manifestaram contrários à forma de oferecimento da disciplina de Libras na modalidade em EAD. Desde as primeiras inserções dos conteúdos, ficou claro que se tratava de uma disciplina para o conhecimento de uma cultura diferente, que interage de forma diferente, ouve o mundo diferentemente do que uma sala repleta de ouvintes e falantes:

- Um absurdo a disciplina Libras ser oferecida à distância, não aprendemos nada!
- Se eu tiver um surdo em sala de aula como eu vou me comunicar com ele? Eu pouco aprendi [...]
- Pra mim foi perda de tempo!
- Essa aula tinha que ser toda presencial. (Trechos transcritos de depoimentos de alunos, em 24/06/14).

Ao fazer este tipo de colocação, pressupõe-se que muitos alunos não tinham clareza sobre a funcionalidade da disciplina Libras. O fato da disciplina ter sido oferecida em EAD, parece ter contribuído ainda mais para um distanciamento com os conteúdos. Almeida e Vitaliano (2012), em pesquisa com graduandos de Pedagogia, fizeram um levantamento semelhante ao realizado com os alunos de Música e, entre as principais dificuldades encontradas no decorrer da disciplina, destacaram as habilidades específicas para a prática da língua de sinais, a carga horária da disciplina, a falta de um intérprete como apoio durante as aulas, entre outras. As autoras trazem ainda um dado importante em que 97% dos alunos investigados concordavam com a obrigatoriedade da disciplina na matriz curricular.

A inclusão da disciplina de Libras em cursos superiores não tem como objetivo que os futuros professores deem aulas de Libras, mas que pensem melhor em como transmitir o conteúdo para que o intérprete possa passá-lo com maior eficiência ao aluno. Como previsto na sua ementa (ver tabela 1), ela não serve unicamente para aprender a se comunicar por Libras, mas conforme afirma o acadêmico:

- A17** - Existem lugares que oferecem cursos para aprendê-la, saber que o toque e o campo de visão são os sensores para se aproximar dessas pessoas, terem a oportunidade de entender uma relação diferente com o mundo. (Trecho transcrito de autoavaliação, em 24/06/14).

Diferentemente do posicionamento dos licenciandos em Música que frequentaram Libras, os alunos da disciplina Introdução à Educação Musical Especial, apresentam maior clareza ao se posicionarem com relação à inserção dos conteúdos inclusivos na matriz curricular obrigatória:



A1 - O programa da disciplina é bastante abrangente e permite que o aluno conheça os diferentes tipos de crianças especiais que poderemos encontrar em sala de aula. A bibliografia sobre a inclusão na aula de Música é restrita em algumas deficiências, principalmente em termos de publicações nacionais, porém nos mostrou diversos materiais que estão à disposição para leitura e complementação da disciplina (Trecho transcrito da autoavaliação, em 24/06/14).

A5 - A bibliografia nos ajudou na compreensão dos conteúdos. As aulas foram bastante explicativas e poderiam ter sido um pouco mais práticas, por exemplo, na descrição da atitude dos alunos especiais e na explicação de como lidar com eles em sala de aula. (Trecho transcrito da autoavaliação, em 24/06/14).

O segundo critério procurou avaliar a interação do professor com a turma, domínio do conteúdo, metodologia, forma de avaliação e atendimento às expectativas.

A2 - Todo material utilizado, como textos, filmes, os temas abordados nos seminários, foram de extrema importância para meu crescimento como professora nesta área da educação especial. [...] Tive motivação para cursar essa disciplina, porque já vivencio casos de crianças com deficiência em sala de aula, e todas as informações adquiridas foram muito importantes para ampliar meus conhecimentos. (Trecho transcrito da autoavaliação, em 24/06/14).

A16 – Discutimos em sala, mas não foi levado a diante, em visitas e práticas em instituições que trabalham com crianças deficientes, por exemplo. Acredito que isso enriqueceria a disciplina e tocaria muito os alunos. (Trecho transcrito da autoavaliação, em 24/06/14).

A3 - O material elaborado e disponibilizado aos estudos foram bem consistentes. As aulas no início do semestre foram um pouco maçantes devido ao fato de precisarmos falar sobre a legislação, mas que é importante e faz parte também da nossa formação. (Trecho transcrito da autoavaliação, em 24/06/14).

Conforme menção do licenciando A16, os trabalhos práticos com alunos com deficiência estão previstos na matriz curricular, através dos estágios supervisionados em contexto formal, oferecidos a partir da 7ª fase. Como nos alertam Valle e Connor (2014), ensinar alunos com deficiência “é um ato complexo” e muitas das habilidades para atuar no contexto inclusivo serão desenvolvidas à medida que esses acadêmicos forem adquirindo maior segurança pedagógica.

Uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica. Na perspectiva de autocrítica, o terceiro critério buscava a avaliação da disciplina na perspectiva do aluno: seu interesse, motivação para cursá-la, assiduidade, participação, produção e preparação para as aulas.

A1- [...] Esta disciplina é eletiva para o meu currículo e me motivei a me matricular, pois tenho alunos com necessidades especiais e tenho um grande interesse em trabalhar educação musical com crianças especiais. Durante o semestre procurei participar da disciplina, dividindo experiências e tirando dúvidas. (Trecho transcrito da autoavaliação, em 24/06/14)

A10 - Acredito que, assim como meus colegas, esperei muito por esta disciplina, pois sempre é um assunto complicado quando se fala de Educação Especial [...]. Em duas escolas que trabalho com musicalização tenho três alunos “especiais” e, de alguma forma, tento proporcionar a esses alunos um contato prazeroso e significativo com a música. Mas, em certas atividades, é muito difícil você incluir essas crianças e a disciplina me auxiliou em pensar em como adaptar determinadas atividades. (Trecho transcrito da autoavaliação, em 24/06/14)

Conforme indica Santomé (2013: 81), “as salas de aula também são espaços bastante apropriados para ajudar as novas gerações de professores a ver e a construir outras possibilidades”. Neste sentido, proporcionar aos licenciados o contato com aqueles conteúdos culturais que lhe 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, ideias, ideais.

O último critério avaliativo era de caráter mais livre e permitia ao aluno tecer comentários sobre outros aspectos que julgava importante avaliar.

A3 - As expectativas foram atendidas. Sabemos que a disciplina abrange apenas uma introdução sobre esse tema tão importante dentro da educação e para a sociedade, e que apenas um semestre não é o suficiente para termos um conhecimento aprofundado. É necessária uma dedicação maior de nós, futuros educadores, para sabermos lidar e incluir de maneira natural e segura nas atividades musicais que serão desenvolvidas. (Trecho transcrito da autoavaliação, em 24/06/14).

A9 – Disciplina de grande importância, porém, é um assunto bem amplo e o período de um semestre não é suficiente para uma abordagem mais detalhada e para práticas nesse assunto. (Trecho transcrito da autoavaliação, em 24/06/14).

A observação dos fatos, o registro dos dados, a quantificação de sua recorrência, assim como a compreensão e interpretação das falas desses licenciandos, constituem momentos fundamentais de explicação dos processos de inclusão que acontecem ou que podem vir a acontecer no contexto escolar. Cada um desses alunos representa um determinado contexto e certamente suas trajetórias individuais têm uma importância no processo da apropriação dos conceitos para se trabalhar na perspectiva de inclusão quando formado. Como temos indicado, apesar de tudo, a formação de professores é fundamental, em particular se contribuir para que estes tenham “vivências gratificantes”, relativamente às respostas que são capazes de “operacionalizar”, mesmo que nem sempre capazes de “arriscar” (SILVA, 2010). Para tal, esses alunos precisam de fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem a intervenção, ou seja, de formação, quer esta parta das suas dificuldades quer de problemas com que se deparam na sua atividade profissional.

Considerações Finais

Atuar em contexto inclusivo pressupõe, portanto, considerar este espaço de formação como um lugar privilegiado de interação de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, racial ou religiosa, possa ser uma realidade. Nesse sentido, a inclusão implica que as instituições formadoras se organizem para responder à população que atendem.

Pela análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da UDESC, fica clara a necessidade de se alargar o espaço educativo, trazendo os conteúdos inclusivos para a matriz curricular. Preparar o futuro professor para atuar com mais segurança neste contexto é uma demanda recorrente dos cursos de formação. Portanto, as ações a serem tomadas para atender às políticas públicas de formação de professores implicam em mudanças da forma de entender os processos educativos da sociedade como um todo, ou seja, mexe com a estrutura física da instituição, tal como acessibilidade, concepções de educação que norteiam os currículos e nas perspectivas de formação de professores, inclusive, com o estabelecimento de campos de estágios obrigatórios que ofereçam esse tipo de atuação.

A formação de professores, neste contexto, reveste-se, assim, da maior importância, desde que se tenha em conta as suas preocupações, as suas dificuldades e as próprias expectativas quanto às respostas que forem capazes de ajudar a equacionar, conforme apontado pelos próprios alunos do curso analisado. Esses serão os futuros egressos de licenciatura em Música e terão um papel importante no contexto escolar para ajudar a tornar realidade o processo de inclusão nas escolas.

Referências

- ALMEIDA, Josiane J. F. de; VITALINO, Célia R. A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL ANPED SUL. (4), 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Universidade de Caxias do Sul, 2012. 1-10. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582> Acesso em 2 abr 2015.
- BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- _____. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 06 abr 2015.

_____. *Decreto N° 3.956*, de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 15 jul 2014.

_____. *Decreto N° 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 jul 2014.

_____. *Lei N° 9.394*, de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jul 2014.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 jul 2014.

_____. Ministério da Educação. *Portaria N° 1.793*, de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2014.

CARVALHO, Rosita E. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 176 p.

FINCK, R.; SOARES, J. Currículo, deficiência e inclusão: um estudo de caso sobre a formação de professores de música. In: *V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/IX Colóquio sobre Questões Curriculares*. Porto, 2010. V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/IX Colóquio sobre Questões Curriculares, 2010.

FLORIANÓPOLIS. *Programa Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática*. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2004.

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

SANTOMÉ, Jurgó T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÀN, J.G.(org) *Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

UDESC. *Projeto de Reforma Curricular do Curso de Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas com Transformação da Habilitação para Curso de Licenciatura em Artes Visuais*. Florianópolis, 2010a. Disponível em:

<http://www.dav.ceart.udesc.br/arquivos/projeto/projeto_licenciatura_artes_visuais_renovado_2010.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

_____. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/wp-content/uploads/Projeto_pedagogico_Licenciatura_Musica_2012.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. *Resolução N° 12/2010 – CONSEPE*. Florianópolis, 2010b. Disponível em: <<http://www.secon.udesc.br/consepe/resol/2010/012-2010-cpe.pdf>>. Acesso em: 16 jul 2014.

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>. Acesso em: 17 jul. 2014.

VALLE, Jan W.; CONNOR, D. J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGH, 2014, 240 p.