

EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica

Lisbeth Soares¹

Fundação das Artes de São Caetano do Sul

lisbethsoares@alumni.usp.br

Orcid - <https://orcid.org/0009-0006-3666-7511>

Submetido em: 30/04/2023

Aprovado em: 27/06/2023

Resumo

Este artigo, derivado da tese da autora, tem como objetivo oferecer contribuições para a discussão sobre a formação de professores em Música na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como suporte teórico. Situa a problemática da formação em um contexto sócio-histórico, inicialmente apresentando algumas concepções que são relevantes para que se compreenda a base teórica adotada, a qual se sustenta no materialismo histórico-dialético. Discorre sobre a formação acadêmico-profissional em Música de forma ampliada, localizando alguns campos de disputa, tais como os desequilíbrios entre teoria e prática. Ao tratar especificamente sobre a perspectiva da Educação Inclusiva, localiza o Modelo Médico e o Modelo Social de deficiência como parâmetros para se compreender os condicionantes sócio-históricos que repercutem na sociedade e na Educação. Traz algumas sugestões para a formação docente, tais como a qualificação dos estágios, a inserção de disciplinas e de outros assuntos igualmente relevantes.

Palavras-chave: Formação docente musical. Educação Musical Inclusiva. Pedagogia Histórico-crítica.

Abstract

This article, derived from the author's thesis aims to offer contributions to the discussion on the training of teachers in Music from the perspective of Inclusive Education, with Historical-Critical Pedagogy as a theoretical support. It situates the problematic of education in a socio-historical context, initially presenting some conceptions that are relevant to understand the theoretical basis adopted, which are based on historical-dialectical materialism. It discusses the academic-professional training in Music in an expanded way, locating some fields of dispute, such as the imbalances between theory and practice. By dealing specifically with the perspective of Inclusive Education, it locates the Medical Model and the Social Model of disability as parameters to understand the socio-historical conditioning factors that have repercussions on society and Education. It brings some suggestions for teacher training, such as the qualification of internships, the insertion of disciplines and other equally relevant subjects.

Keywords: Music teacher training; Inclusive Music Education; Historical-critical Pedagogy.

1 Professora de Educação Musical e de Educação Especial e Inclusiva. Pedagoga, Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Educação Musical Inclusiva e formação de professores: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica

A Educação Musical Inclusiva vem se consolidando como um importante tema de pesquisas e de discussão nos diversos níveis de ensino e de atuação profissional. No ambiente acadêmico, observo, com alegria, um aumento significativo no número de estudos que tiveram e têm como foco os processos de ensino-aprendizagem musical do público da Educação Especial.² Da mesma forma, as reflexões sobre a formação musical e as práticas docentes na perspectiva inclusiva, bem como sobre a inserção de disciplinas que tratem sobre a Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores³ de Música em nível superior, tornam-se cada vez mais presentes em diversas pesquisas, colaborando para que a temática se consolide no campo da Educação Musical.

Dentre os estudos que versam sobre essas temáticas, destaco as produções de Pendeza (2018), Tudissaki (2019), Aires Filho (2020), Oliveira (2020), Piekarski (2020), além de Silva (2019), Araújo Júnior (2019) e Barbosa (2020), apenas para citar produções mais recentes.

Há, ainda, outro dado extremamente significativo: escolas especializadas em Música vêm se mobilizando para tornar mais acessíveis seus processos seletivos, para adequar os processos de ensino aos alunos da Educação Especial, além de promover ações formativas para o corpo docente e demais funcionários, na perspectiva da Educação Inclusiva. Como exemplo, é possível citar as ações realizadas na Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP Tom Jobim), no Conservatório de Tatuí e na Fundação das Artes de São Caetano do Sul, as quais venho acompanhando com maior proximidade.

Tais fatos podem estar relacionados com as políticas públicas as quais, ao longo dos anos, vêm organizando e regulamentando o atendimento do referido público na escola regular, sendo a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva,⁴ de 2008, um marco. Além disso, dizem respeito aos esforços para a efetiva inserção da Educação Musical nas redes regulares de ensino, o que gera muitos desdobramentos, sendo um deles a percepção de que há diferentes potenciais de aprendizagem.

Outro desdobramento que pode ser citado aqui, a partir de constatações derivadas da minha experiência profissional, diz respeito ao aumento da procura por vagas em escolas especializadas em Música, por parte das pessoas com deficiência e/ou de suas famílias, particularmente daquelas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).⁵ Mesmo tendo clareza dos benefícios que a Música proporciona no tocante ao

2 De acordo com a legislação em vigor, o público da Educação Especial é constituído pelas pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

3 Neste artigo utilizarei a norma-padrão da Língua Portuguesa, que indica o uso do plural masculino quando há substantivos de gêneros diferentes. Tal posicionamento, no entanto, não significa que desconsidero ou que desrespeito a diversidade humana no que diz respeito a essa questão. Essa foi uma escolha para dar maior fluidez ao texto, apenas.

4 Para outras informações sobre a Política, acesse: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

5 A legislação brasileira tem feito uso da terminologia “transtornos globais do desenvolvimento”, como expusemos em nota anterior, e também “transtorno do espectro autista”, conforme indica a Lei n.º 12.764/2012.

desenvolvimento de habilidades cognitivas não musicais (SILVA JÚNIOR, 2019), com maior frequência as famílias vêm apresentando os interesses de seus filhos e filhas pela linguagem artística e/ou por determinado instrumento, além de uma maior percepção acerca da Educação Musical propriamente dita, diferenciando-a da Musicoterapia.⁶

Nesse contexto mais amplo, não posso deixar de mencionar a relevância da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 1.346), de 2015, que não só valida os direitos das pessoas com deficiência como também trata sobre a importância dos apoios, em diferentes níveis, para que sejam identificadas, eliminadas e/ou minimizadas as barreiras que impedem o desenvolvimento e a aprendizagem. Em relação à formação de professores, especificamente, a Lei indica, no Art. 28, inciso X, a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015).

Apesar desses aspectos positivos, cabe ponderar que ainda há muito o que caminhar, pois, assim como acontece em outras áreas do conhecimento, há sempre lacunas e novos espaços para pesquisas e reflexões. Diante disso, neste trabalho darei destaque à discussão sobre formação de professores de Música na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como referência, particularmente a partir dos escritos de Dermeval Saviani e Newton Duarte, também fazendo menção a outros autores.

Para situar ainda mais minha argumentação, destaco que tratarei sobre a formação que acontece nas instituições de ensino superior, entendida como formação acadêmico-profissional, de acordo com Diniz-Pereira (2015), diferenciando-a da formação em serviço, continuada ou de desenvolvimento profissional, a qual acontece nas escolas especializadas de Música e demais instituições de Educação Básica.

Parto da constatação de que a formação docente vem se consolidando como campo de pesquisa nas últimas décadas, segundo Diniz-Pereira (2013), Santos (2020), Mateiro (2021), dentre outros autores. Conforme escreve Diniz-Pereira (2013), até o começo da década de 1970, tal temática não era aceita como campo ou linha de pesquisa, ficando consolidada internacionalmente a partir de uma publicação de uma revisão de literatura em 1973.

De lá para cá, diversos pesquisadores passaram a dar maior atenção a essa temática, discutindo tanto sobre a formação nas instituições de ensino superior quanto sobre a atuação dos professores na Educação Básica, dentre outros contextos. Nos diferentes estudos que discutem este tema, ficam evidentes os contextos sociopolíticos que orientaram os processos formativos, conforme aponta Diniz-Pereira (2013): em alguns momentos, deu-se maior valor aos aspectos técnicos; em outros, foram consideradas as questões políticas que envolvem o ato de ensinar; em outros, ainda, “ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p.148).

6 A discussão sobre as semelhanças e diferenças entre Educação Musical voltada para as pessoas com deficiência e a Musicoterapia é bastante pertinente e ainda atual. No entanto, como foge dos objetivos deste trabalho, sugiro a leitura do artigo de Silva Júnior (2019), bem como os trabalhos de Pendeza (2018) e Oliveira (2020), aqui referenciados.

A temática também tem sido constante em encontros e congressos da Educação Musical, organizados pela ABEM⁷ e pela ANPPOM,⁸ dentre outras associações. Há, ainda, a discussão sobre a formação musical do pedagogo, considerando que a Música faz parte do currículo da Educação Básica. Nas palavras de Peroba e Gomes Filho (2021), o estudo sobre práticas e saberes docentes começou a ganhar corpo no Brasil na década de 1990, sendo que, na área da Educação Musical, esses temas vêm sendo estudados desde o início do século XXI. Em relação à formação de professores no campo da Educação Musical Inclusiva, é pertinente discutir e pesquisar sobre como a temática tem sido inserida nos diversos cursos e quais são os fundamentos e desafios atuais.

Antes de adentrar o assunto propriamente dito, cabe apresentar o referencial teórico, ainda que de forma breve, para que toda a argumentação posterior seja compreensível. Este será o foco da primeira seção deste texto; na sequência, tratarei sobre a formação docente musical, apresentando contribuições de diferentes estudos e situando essa formação em um contexto geral, que se vê diante de diversos campos de disputa.

A terceira seção deste texto terá como propósito aprofundar a discussão sobre a Educação Musical Inclusiva. Dentre tantos elementos relevantes para este debate, darei destaque para a dualidade entre o modelo médico e o modelo social, ainda muito presente, situando-a em um contexto mais geral que envolve as concepções que orientam a estruturação dos currículos e seus reflexos para a formação docente.

Finalizarei o texto apresentando algumas alternativas a respeito da formação docente, visando superar as dicotomias entre teoria/prática, modelo médico/modelo social e exclusão/inclusão. Com isso, espero oferecer contribuições para a área e trazer elementos que possam enriquecer o debate.

Pontos de partida

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma pedagogia inspirada no marxismo em uma perspectiva contra-hegemônica e que foi delineada pelo prof. Dermeval Saviani no início da década de 1980 (MARSIGLIA, 2016; LAGARES; SANTOS, 2022), tendo como importante marco a publicação do livro *Escola e Democracia*, cuja primeira edição foi em 1983. Nas palavras de Duarte (2017, p.522), a PHC pode ser compreendida como “uma concepção de formação humana na perspectiva da transição do capitalismo para o socialismo e, deste, para o comunismo”.

Para Saviani (1997), a necessidade de formular uma teoria pedagógica surgiu da análise das relações entre Educação e sociedade e da constatação de que muitas teorias ou ficavam apenas alheias às questões sociais mais amplas (as quais ele chamou de teorias não críticas) ou apenas reproduziam as condições sociais, mesmo reconhecendo sua problemática (nomeadas pelo autor como teorias crítico-reprodutivistas). Caberia, então, construir uma teoria pedagógica que, sustentada em princípios filosóficos claros

7 Para outras informações, acesse <https://abem.mus.br/>.

8 Para outras informações, acesse <https://anppom.org.br/>.

e em princípios pedagógicos específicos, pudesse reconhecer a relação dialética entre Educação e sociedade e trazer elementos para a prática educativa.

Isso porque, para o autor, a Educação não é autônoma em relação à sociedade e não deve ficar apenas na explicação dos seus problemas: deve buscar a superação deles, em uma perspectiva dialética (SAVIANI, 1997, 2019), compreendendo que a escola (e a Educação, como um todo) “sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 1997, p.41).

Outro ponto relevante é que a PHC reforça a importância de uma prática pedagógica que tenha consciência da luta de classes e da divisão do saber em nossa sociedade, ou seja, que compreenda que o conhecimento vem sendo utilizado como uma mercadoria, disponibilizada para um grupo cada vez mais reduzido, contribuindo para a marginalidade escolar. De acordo com Lagares e Santos (2022), Saviani

[...] desvela que a educação pode cumprir o papel de reforçar e legitimar a dominação e a marginalização de uma classe sobre a outra ou, por outro lado, tem o poder de ser um instrumento de resistência e caminho para atuação e transformação da sociedade. (LAGARES; SANTOS, 2022, p.4).

Para a PHC, portanto, a Educação não deve ficar nem em uma condição de impotência (como se nada pudesse fazer para transformar a realidade) nem envolta em um pensamento ilusório (como se apenas ela pudesse resolver os problemas sociais): deve contribuir para a transformação social a partir de um processo de transmissão-assimilação dos saberes (SAVIANI, 1997, 2019). Em outras palavras, “a educação precisa tomar partido” (LAGARES; SANTOS, 2022, p.4).

A palavra “transmissão”, nessa discussão sobre a Educação, pode ser associada à ideia de reprodução e, portanto, cabe fazer aqui mais um apontamento sobre a PHC: não se trata da transmissão ou da reprodução do conhecimento de forma acrítica, descontextualizada. A ideia subjacente é que a reprodução, em uma perspectiva dialética, pressupõe a incorporação de saberes já produzidos, por meio de sua assimilação e posterior transformação, sem oposição à inovação ou à criação (LAGARES; SANTOS, 2022). Segundo Duarte (2016, p.12), “o conceito dialético de reprodução reflete o movimento contraditório da realidade, assim, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio”.

Para ficar mais explícita essa questão, indico como exemplo a importância do pensamento grego para a estruturação da música ocidental. Ter clareza das origens históricas das escalas, dos intervalos e dos acordes, dentre outros, implica em reverenciar o pensamento das gerações anteriores a nós e em buscar novos usos para esses saberes, assimilando-os e transformando-os.

Por considerar a Educação como parte da estrutura social, a PHC compreende que ela pode contribuir para as transformações na sociedade na medida em que, ao identificar suas contradições e as desigualdades, oferecer condições para que o conhecimento científico, filosófico e artístico, produzido historicamente, não seja exclusivo para alguns, como se fosse uma propriedade privada. Assim, longe de um ideal romantizado, compreende que é função da escola socializar o saber sistematizado,

não o tratando como exclusividade da classe dominante: a transformação ocorrerá, portanto, quando a classe trabalhadora (a classe usualmente oprimida e dominada) tiver acesso ao conhecimento produzido para agir de forma ativa, consciente e crítica na sociedade (SAVIANI, 1984, 1997, 2019; LAGARES; SANTOS, 2022).

Dessa forma, não se impõe para a escola, para os professores, para alunos ou para suas famílias a responsabilidade pelos sucessos ou fracassos individuais, pelos sucessos ou fracassos da Educação ou da sociedade como um todo, pois não se trata de analisar a situação apenas considerando um dado – é preciso olhar o todo. Marsiglia e Martins (2013), ao tratar sobre a formação de professores, expõem que muitas teorias pedagógicas, ao contrário do que preconiza a PHC,

[...] nos levam a acreditar que os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar, o baixo índice de apropriação de conhecimento assinalado por avaliações institucionais etc. é problema do aluno, da sua família ou do professor, como indivíduo também particularizado. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p.101).

Tal argumentação se justifica porque a PHC, como teoria pedagógica, tem o materialismo histórico-dialético como base e está estruturada nas concepções de História, Trabalho, Homem,⁹ Educação, dentre outras, apresentadas e defendidas por Karl Marx e Friedrich Engels, na segunda metade do século XIX. Para esses dois pensadores, que desenvolveram um método para estudo e conhecimento da realidade em uma perspectiva histórica, não há como se ater a questões idealizadas ou metafísicas, pois a compreensão do real se dá a partir da observação das situações cotidianas a qual, mediada pelas abstrações, nos faz atingir o pensamento concreto. Assim, a análise não se limita aos fatos propriamente ditos ou às questões aparentes e/ou superficiais, mas sim à sua historicidade, à sua gênese (SIRGADO, 2005).

Nessa perspectiva, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, não há como tratar determinado objeto/fenômeno sem considerar os condicionantes sócio-históricos, pois esse não existe *a priori* do todo ou separado dele. Nas palavras de Duarte (2008, p.57), o estudo do fenômeno em si, na sua singularidade, “só pode ser entendido em toda a sua riqueza quando visto como parte das relações por meio das quais se compõe o todo”.

Diante disso, compreendo que não é possível analisar ou discutir sobre a formação docente sem considerar diversos condicionantes, pois o que acontece na sociedade como um todo repercute nos cursos, na estruturação dos currículos, nas orientações didáticas etc. A forma como se compreende e como se concebe a Educação, em geral, e a Música, em particular, não é exatamente a mesma nos diferentes momentos históricos e por isso a perspectiva histórica é tão relevante.

Outro ponto que considero relevante para esta parte introdutória diz respeito à diferenciação entre seres humanos e animais. Para o materialismo histórico-dialético e, conseqüentemente, para a PHC, o Homem é o responsável por sua própria existência, está situado no tempo e no espaço, portanto é um ser histórico e social, o que o diferencia

9 A palavra Homem, apresentada aqui com a inicial maiúscula, refere-se, de forma genérica, ao gênero humano, e não especificamente às pessoas do gênero masculino. Assim como optei por utilizar os plurais no masculino, seguindo a norma-padrão, em alguns momentos utilizei a palavra Homem para me referir a todas as pessoas, sem deixar de considerar, como já expus, a diversidade humana.

dos animais, os quais adaptam-se ao meio, ou seja, não transformam a natureza como os seres humanos fazem. Além disso, o Homem não é autossuficiente: por ser um ser social, vive e estabelece relações de interdependência (PADILHA; SILVA, 2020).

Duarte (2004), ao analisar as contribuições de A. Leontiev¹⁰ para o estudo da ontogênese humana, argumenta que os animais agem de forma a adaptar-se ao meio ambiente para garantir a sua sobrevivência, satisfazendo suas necessidades básicas; os seres humanos, por sua vez, produzem meios para satisfazer suas necessidades, em um “processo histórico de construção de cultura” (DUARTE, 2004, p.46), gerando, com isso, novas necessidades que vão além das essenciais (satisfação de fome ou sede, por exemplo).

Para explicitar melhor essa questão, podemos tomar como exemplo a atitude de vários animais ao construírem suas moradias ou ao buscarem abrigo: independentemente do período histórico (ou cronológico), a ação realizada por eles é a mesma há milhares de anos, antes mesmo de o ser humano começar a fazer isso ou mesmo começar a nomear tal ação (a de construir uma moradia/casa); “no entanto, nossas habitações são hoje muitíssimo mais complexas” (DUARTE, 2004, p.48), pois foram sendo desenvolvidas ferramentas, recursos e diversas tecnologias para atender às necessidades relativas à moradia. Nas palavras de Marsiglia e Martins (2013, p.99, grifos originais),

Para a pedagogia histórico-crítica, o ser humano, como espécie animal, bípede, com um cérebro com *possibilidades* altamente desenvolvidas etc. ao nascer é apenas “candidato à humanidade”. Isso porque, o que nossa constituição biológica nos dá não garante a efetiva humanização. Para nos tornarmos humanos, precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziu, incorporou, superou, transformou e que nos coloca, não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura.

Essa diferenciação se expressa e se materializa na concepção de trabalho, um dos conceitos centrais do materialismo histórico-dialético, pois nos faz compreender a dimensão da importância da ação humana diante da natureza e a maneira como a sociedade (ou as sociedades) se estrutura. Assim, o trabalho, para o materialismo histórico-dialético, não é o emprego e/ou o trabalho assalariado, como usualmente pensamos na sociedade capitalista, mas é o resultado das ações humanas que transformam a natureza para a satisfação das diversas necessidades (DUARTE, 2004; ABREU, 2018; LAGARES; SANTOS, 2022); é “atividade criadora e criativa, é a atividade que só o ser humano é capaz de realizar” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p.99). Nas palavras de Saviani (2007):

Ora, o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas, é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um

10 Aleksei Leontiev (1903-1979) foi um importante psicólogo marxista, tendo trabalhado junto com Lev Vigotski e Alexander Luria. Os três são considerados fundadores da teoria histórico-cultural.

feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p.154).

Depreende-se da concepção de trabalho a concepção de Educação, entendida como trabalho não material, pois diz respeito à produção do saber, “seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2019, p.41). Nessa ótica, a Educação é, ao mesmo tempo, ato de produção (por parte dos professores) e de consumo (por parte dos alunos):

De fato, a atividade educacional tem exatamente essa característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno, ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. (SAVIANI, 2019, p.99; 1984, p.1/2).¹¹

Além disso, a Educação, como trabalho não material, é um processo de humanização: é por meio da Educação que as pessoas se tornam pessoas, apropriando-se dos valores da cultura na qual estão inseridas, conforme expus anteriormente, utilizando as palavras de Marsiglia e Martins (2013). Abreu (2018, p.158) afirma que o fenômeno educacional deve ser compreendido como o “processo de formação dos indivíduos como seres da sociedade”, sendo esse um processo contínuo que vislumbra, segundo Duarte (2016, p.5), a “superação dos limites da cotidianidade”.

A formação dos seres humanos se dá, portanto, pela via da Educação, seja ela espontânea (no contexto familiar, social) ou institucionalizada (pela via escolar); não é algo natural, derivado apenas das condições biológicas: é produzido historicamente, a partir das relações interpessoais e das relações entre as pessoas e o conhecimento. Em complemento, assim escreve Martins (2010, p.15-16):

Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados.

Essa perspectiva do materialismo histórico-dialético nos permite compreender que determinadas situações, tal como a exclusão das pessoas com deficiência ou a pobreza, por exemplo, não são naturais ou derivadas de condições metafísicas, mas sim algo construído historicamente, amparado em concepções que estruturam as ações práticas e cotidianas (SOARES, 2022).

¹¹ A citação, conforme apresentada, está no texto publicado em 2019, porém parte dela foi originalmente escrita em texto de 1984 e por isso indico as duas referências.

Assim, a inclusão ou a escolarização de pessoas com deficiência, de acordo com os pressupostos da PHC, está sustentada nos mesmos princípios: é preciso colocá-las em contato com o saber sistematizado para promover o seu desenvolvimento, por meio da Educação escolar. Também é fundamental identificar as barreiras que impedem ou prejudicam esse desenvolvimento, pois se pressupõe que, historicamente, essas pessoas vêm sofrendo diversos tipos de opressão, sustentados por uma perspectiva biologizante (DUARTE, 2006; SOARES, 2022).

É importante destacar, neste momento, que a PHC tem a Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC) como seu fundamento psicológico, uma teoria igualmente estruturada no materialismo histórico-dialético e que oferece importantes contribuições para a Educação e para a Educação Musical. De acordo com essa forma de pensar, o desenvolvimento humano não acontece de dentro para fora, como preconiza uma perspectiva biologizante, mas sim de fora pra dentro. Nas palavras de Sirgado (2005, p.154),

A constituição da criança como um ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do Outro: primeiro porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele.

Em complemento, destaco as palavras de Padilha e Silva (2020), autores que, amparados nos estudos de Newton Duarte, assim escrevem:

A partir da PHC e seus fundamentos histórico-filosóficos, podemos afirmar que o Ser Humano cuja corporalidade apresenta alguma lesão e/ou disfuncionalidade aprende e desenvolve-se desde que as condições socioeducacionais estejam dadas. Isso porque o psiquismo humano não está dado a priori e/ou de forma natural, mas desenvolve-se histórico e culturalmente como demonstra Vygotsky, Leontiev e Luria. (PADILHA; SILVA, 2020, p.112).

Nas próximas seções, retomarei esse assunto para discutir sobre o modelo médico, vinculado à perspectiva biologizante, e o modelo social, que apresenta, dentre outras questões, a importante diferenciação entre lesão e deficiência, o que nos ajuda a compreender as diversas barreiras existentes e pode oferecer contribuições para a discussão sobre a formação de professores.

Em relação à Educação Musical propriamente dita, neste momento estabeleço uma relação desta com a PHC, localizando a Música como uma atividade humana e seu processo de ensino como uma ação sistematizada e planejada, não apenas como espontânea e natural (SOARES, 2022). Faço aqui o destaque porque é comum ouvirmos pessoas dizerem que não são afinadas, que não têm talento natural ou aptidão para a Música, como se isso fosse simplesmente da ordem do biológico, e não do social. Valido, portanto, a Educação Musical escolar, tendo as palavras de Abreu (2018) como ponto de apoio, já que se faz adequado

[...] diferenciar duas faces do processo de humanização pela música: por um lado, a humanização que ocorre como consequência da relação entre o indivíduo e a obra musical, e por outro, o entendimento desse processo como um momento

do trabalho educativo. Tal diferença reside no fato de que, no primeiro caso, o elemento pedagógico não é o fim a atingir, já no segundo, a humanização é o próprio elemento central. [...] Portanto, cabe diferenciar na prática social a atividade da produção da música em si mesma da atividade de produção da humanização dos indivíduos pela música. Na primeira, a finalidade é propriamente estética, na segunda, é educativa. (ABREU, 2018, p.164).

Diante da perspectiva materialista, dialética e histórica, portanto, proponho a discussão sobre a formação docente, não apenas focando em um rol de disciplinas a ser oferecido ou em uma lista de atividades a serem aplicadas, mas sim em um conjunto complexo de elementos que deve considerar a indissociabilidade entre teoria e prática, pois, conforme escreve Saviani (2019, p.73), “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”.

Com a intenção de não perder o fio da meada, considero ser adequado comentar, neste momento, que, entendendo a Educação a partir do materialismo histórico-dialético, é possível compreender por que, ainda hoje, se faz necessário discutir sobre a Educação Inclusiva. Em outras palavras, se compreendemos que a história não é linear, que as contradições e as rupturas fazem parte do processo, identificamos que há ideias opostas que coexistem, ou seja, compreendemos que, apesar de todos os avanços teóricos e legais que versam sobre a inclusão, ainda há ações contrárias a esse movimento, as quais geram reflexos na e para a formação docente.

Conforme procurarei explanar mais adiante, apoiada na PHC, a presença de ideias opostas é derivada de formas distintas de se conceber o mundo e tem a ver com a luta de classes, outro ponto essencial para o materialismo histórico-dialético. No tocante à Educação, cabe perguntar: a quem interessa manter pessoas distantes do conhecimento produzido pela humanidade? A quem interessa manter um grande número de pessoas analfabetas? E o que dizer sobre a exclusão das pessoas público da Educação Especial, ainda observada em diferentes contextos? Quais são os impactos disso para a formação docente? Infelizmente a Educação vem sendo apresentada como uma mercadoria, o que é extremamente preocupante, trazendo para o momento atual a necessidade de maior discussão a respeito.

Após essas palavras iniciais, a seguir tratarei sobre a formação docente musical de forma mais aprofundada, discutindo sobre os impasses que permeiam essa questão e as disputas que são observadas no cenário atual.

Formação docente musical e os campos de disputa

A discussão sobre a Educação Musical perpassa pela compreensão da área em si – seu percurso histórico, suas finalidades, sua fundamentação teórica etc. – e pela formação docente. Envolve, também, aspectos inerentes ao processo pedagógico, quais sejam: o que deve ser ensinado? Para quem o trabalho está destinado? Quais serão as estratégias adotadas? Quais serão os objetivos do processo? Como será feita a avaliação dos envolvidos?

Considerando o exposto por Saviani (1984), é possível dizer que essas questões dizem respeito à especificidade da Educação: é necessário identificar o que deve ser transmitido e assimilado pelas pessoas, por meio da Educação escolar, bem como de que forma isso deve ser feito. Em outro trabalho, o autor complementa esta ideia indicando que a discussão sobre os processos formativos deve abarcar estes dois aspectos: “os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino” (SAVIANI, 2009, p.150), os quais são indissociáveis, assim como teoria e prática.

Além da forma (entendida aqui como procedimentos, organização de espaços e do tempo destinado ao ensino) e do conteúdo, composto pelos “elementos culturais fundamentais para a humanização dos indivíduos” (SAVIANI; GALVÃO, 2022, p.40), o destinatário também é compreendido como elemento da prática pedagógica. Nesta perspectiva, o destinatário “é o elemento pelo qual se dirige o trabalho educativo”, sempre tendo em vista que a Educação é um processo de humanização” (SAVIANI; GALVÃO, 2022, p.40).

Para se discutir forma, conteúdo e destinatário no tocante à formação docente, também é importante compreender que tais aspectos vão além dos currículos e conteúdos propriamente ditos, por estarem diretamente relacionados às concepções que sustentam a prática docente, devendo compor efetivamente os processos formativos. Tal ponderação se faz necessária porque a prática em si, ou a atividade educativa, conforme expõe Saviani (2019, p.93), “pressupõe sempre, implícita ou explicitamente, uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de educação”. Além disso, conforme expus na primeira seção deste trabalho, não há como separar a formação e a atuação profissional de um contexto social mais amplo. Para Duarte (2016, p.100),

A concepção de mundo é sempre simultaneamente individual e coletiva, isto é, ela possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas. O coletivo que assegura a existência de uma concepção de mundo pode variar em sua amplitude, chegando, no limite, à universalidade do gênero humano. Também o grau de individualização da concepção de mundo poderá variar, a depender das possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade.

Diante dessas palavras, ressalto que é importante trazer à tona as concepções de mundo que sustentam as teorias e as práticas pedagógicas, pois o debate e o estudo sobre a formação de professores perpassa pelas questões sociais, políticas e econômicas, devido à relação dialética entre Educação e sociedade, conforme exposto. No entanto, o que temos observado são inconsistências e desequilíbrios entre forma e conteúdo, os quais, sendo compreendidos como uma “unidade contraditória no sentido dialético do termo” (DUARTE, 2016, p.104), ou seja, como um processo que pode gerar tanto um desenvolvimento ou uma inovação, quanto um estancamento, devem ser problematizados na formação docente para que se supere práticas que estejam apenas alinhadas às questões cotidianas, superficiais, desvinculadas da realidade.

Para Duarte (2010), Marsiglia e Martins (2013) e Saviani (2011, 2019), dentre outros autores, o desequilíbrio entre forma e conteúdo se expressa na valorização da prática pedagógica, tanto na formação de professores quanto na atuação propriamente dita, em detrimento da teoria. No entender destes e de outros autores, esse desequilíbrio gera uma desvalorização da profissão e da própria Educação, que acaba se voltando para aspectos superficiais e imediatistas, mantendo as desigualdades de acesso ao conhecimento.

Em uma incursão sobre a formação de professores no Brasil, Saviani (2009) analisa a coexistência de dois modelos que foram se configurando ao longo das diversas reformas e orientações legais: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, mais voltado para o “domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p.149); o modelo pedagógico didático, que traz a importância de uma formação que contemple os aspectos específicos da profissão, ou seja, “os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino” (SAVIANI, 2009, p.150), para além dos conteúdos a serem ensinados.

Para o autor, no entanto, esses modelos não estão devidamente integrados e articulados nos cursos de formação de professores, sendo que nos cursos de Licenciatura se observa maior ênfase no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e, na Pedagogia, a ênfase no modelo didático-pedagógico, gerando dilemas para a Educação, incluindo aí a organização das unidades de ensino superior, pois muitas vezes a formação de professores fica como responsabilidade exclusiva das Faculdades de Educação.

Mateiro (2011) argumenta que é importante ter clareza dos dois campos que envolvem a formação dos professores de Música: a Música em si e a Pedagogia. Sendo assim, propõe a análise tanto dos chamados conhecimentos de base para o ensino (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular) quanto dos conhecimentos pedagógicos (os quais envolvem o estudo das estratégias de ensino, a gestão da sala de aula, conhecimento dos alunos e dos princípios que orientam a prática docente). Sob essa perspectiva, é importante que os profissionais em formação possam ter condições de articular esses campos de conhecimento, o que, por vezes, é apresentado como uma dificuldade, conforme expôs Mateiro (2011) ao relatar outra pesquisa realizada por ela.

Com isso, um dos campos de disputa na formação docente fica evidente, pois de um lado temos os conhecimentos específicos de determinada área de conhecimento e do outro, os conhecimentos pedagógicos, evidenciando o distanciamento entre prática e teoria. Soma-se a isso a oferta de cursos de curta duração, voltados para determinadas áreas de conhecimento, ou mesmo de cursos à distância, que tendem a priorizar os aspectos práticos, desconsiderando os elementos teóricos que os sustentam. Para a PHC, no entanto, deve ser considerado o significado de *práxis*,

[...] um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. (SAVIANI, 2011, p.120)

Santos (2020), ao tratar sobre formação docente musical, apresenta importantes argumentos acerca da disputa entre diferentes organismos financeiros e ideológicos, os quais, na lógica de eficiência e de produtividade, acabam por promover a ideia de que a Educação deve estar a serviço do capital, em um percurso contrário aos princípios democráticos. Assim, o professor deve ser formado para fazer parte de um universo de competição e de eficiência, atendendo mais à lógica do mercado do que às teorias da Educação propriamente dita. Com isso, volta-se mais para a prática, em uma lógica produtivista que se distancia da teoria pedagógica.

A essa lacuna associa o fato de que, em um contexto no qual predomina o pensamento imediatista e a busca por resultados, a formação tem ficado à mercê do mercado, tal como expõe Santos (2020), o que contribui para a desvalorização da profissão (DUARTE, 2008, 2016; MARTINS, 2010; MARSIGLIA; MARTINS, 2013; DINIZ-PEREIRA, 2015; SANTOS, 2020). Professores, então, acabam se tornando “presa fácil” (MARTINS, 2010, p.23) para empresários e empresas que oferecem cursos com soluções práticas, rápidas e fáceis para resolver os problemas da Educação sem sequer atingi-los, pois os problemas mais profundos estão relacionados a questões como estrutura, carga horária, número de alunos por sala, exigência de resultados, condições de trabalho, dentre outros, sem contar as questões sociais mais amplas.

Nos dias atuais, podemos ver nas redes sociais a oferta de cursos de curta duração, que prometem resultados rápidos e soluções para todas as questões que envolvem o ensino. No meu entender, esses cursos são voltados para a massificação, pois oferecem uma lista de atividades e de repertório, sem deixar explícita a teoria que a sustenta. Além disso, muitas vezes apresentam palavras ou expressões de efeito vinculadas às metodologias ativas apenas como *slogan* comercial.

O que quero destacar é que, em vez de se discutir de forma aprofundada sobre as condições de trabalho dos professores, como a questão de muitos atuarem em duas ou três escolas no decorrer da semana, com pouquíssimo tempo para estudo e planejamento e de localizar tal situação como um dos elementos que contribui para a baixa qualidade do ensino, valida-se a oferta de atividades práticas diversas que, maquiadas como ideias inovadoras, escondem seu verdadeiro objetivo: secundarizar (ou terceirizar) o ato de ensinar, gerando a ideia de que professores são dispensáveis.

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor, nessas condições, torna-se um mero “dador de aulas”; um mero “tarefeiro”. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente. A “formação continuada”, quando existir, será baseada única e exclusivamente em cursos de curta duração ou, no máximo, de especialização. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p.148).

De acordo com Saviani (2011), a lógica que impera em cursos desse tipo é uma lógica analítica, que considera a divisão do conhecimento em disciplinas desconexas, prejudicando a consciência do todo. Tal perspectiva reproduz a divisão do trabalho na sociedade capitalista e reforça as desigualdades sociais, na medida em que vai em direção oposta

“ao conhecimento produzido coletivamente, a um conhecimento global, articulado numa visão de totalidade, superando as especializações” (SAVIANI, 2011, p.123).

Reforço, então, que, para a PHC, em oposição à lógica analítica, é essencial entender que conteúdo e forma se relacionam de forma dialética, ou seja, dizem respeito à compreensão do todo e das partes que o compõem, sendo que os currículos, retomando aqui a discussão sobre formação docente, devem buscar esse equilíbrio. Além disso, parte do princípio de que a Educação deve considerar os sujeitos como histórica e culturalmente situados, com suas características individuais e coletivas.

Diante desses argumentos, compreendo que a formação docente musical não está alheia a essas questões, ainda mais quando observamos outro campo de disputa na Educação Musical: a presença de ideias pedagógicas as quais, ao invés de caminharem para um processo de incorporação e superação, parecem manter-se separadas e cada vez mais distanciadas. Trato objetivamente do Modelo Conservatorial, da proposta dos Métodos Ativos e das Pedagogias Musicais Abertas (PMA), esta última uma proposta do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM).

Em estudo recente (SOARES, 2022) analisei essas três ideias, identificando associações do Modelo Conservatorial com a Pedagogia Tradicional e dos Métodos Ativos e da PMA com a Pedagogia Nova. Para Saviani (1997, 2019), a Pedagogia Tradicional, centralizada na figura do professor, dá “prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela” (SAVIANI, 2019, p.68) e tem como foco a questão do ensino; a Pedagogia Nova, de modo inverso, tem o aluno como figura principal, sendo que “a prática determina a teoria” (SAVIANI, 2019, p.69).

Diante da análise feita no referido estudo, é possível inferir que a dicotomia ainda observada entre Modelo Conservatorial e Métodos Ativos está expressa, dentre outros elementos, nos repertórios escolhidos, nas estratégias de ensino, na organização dos conteúdos, dentre outros aspectos. Grosso modo, na primeira ideia observa-se um ensino mais voltado para a performance, estruturado no repertório musical europeu, notadamente o do período compreendido entre os séculos XVII e XIX; nela há uma rigidez e uma padronização no ensino, o que gera exclusões de toda ordem.

Os Métodos Ativos, por terem os alunos como centro, partem dos saberes destes para estruturar a prática pedagógica, dando grande valor para a exploração, a criação e a improvisação sonoras; no entanto, ao dar maior ênfase ao saber do cotidiano, podem correr o risco de desconsiderar o saber produzido historicamente, oferecendo uma proposta superficial, sob a ótica da PHC.¹²

A PMA, apesar de apresentar-se como uma nova proposta, mantém-se alinhada aos princípios da Pedagogia Nova, também validando o saber do cotidiano e os conteúdos emergentes. No entanto, na intenção de consolidar-se como uma pedagogia musical latino-americana, busca novos caminhos, reconhecendo, por exemplo, a opressão sofrida pelos povos originários da região, bem como o apagamento de suas manifestações culturais, o que a diferencia, em parte, dos Métodos Ativos (SOARES, 2022).

12 A discussão sobre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova é extensa e tem sido feita por diferentes autores e pesquisadores, dentre eles Dermeval Saviani e Newton Duarte. A partir da análise dessas duas ideias pedagógicas, e também considerando ideias mais contemporâneas, os dois autores sustentam que a PHC é a alternativa para a superação do dilema entre elas.

Tal divisão está igualmente presente na formação docente musical: no que diz respeito aos cursos de licenciatura, diferentes autores argumentam que há, de fato, um maior destaque para determinada forma de ensino, baseada, por exemplo, nos métodos de instrumentos, perpetuando uma visão eurocêntrica da Música. Pereira (2014), após analisar grades curriculares de diversos cursos de licenciatura, constatou que muitas estão estruturadas a partir dessa lógica, identificando algumas características comuns, dentre as quais destaco:

[...] o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”. (PEREIRA, 2014, p.93).

Talvez seja possível inferir que tais características ficam mais evidentes na formação dos professores de instrumento, os quais, em geral, voltam-se para o ensino individual e para o desenvolvimento da técnica instrumental, sendo que a discussão sobre como ensinar fica em segundo plano. Ferreira Filho (2022), em pesquisa realizada com 40 licenciados da UFCG, constatou que muitos buscam no curso uma sólida formação musical, com a “concepção de que a formação boa e desejável para a constituição do professor de música está prioritariamente vinculada à dimensão estético-musical” (FERREIRA FILHO, 2022, p.10) e ao “domínio técnico de um instrumento musical” (FERREIRA FILHO, 2022, p.11), os quais podem ser vinculados ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009) e ao Modelo Conservatorial (SOARES, 2022).

Diante dessas constatações, parece que o Modelo Conservatorial tende a prevalecer, deixando pouco espaço para outras ideias. No que diz respeito à Educação Musical Inclusiva, tal questão traz outros desdobramentos: no histórico da Educação Musical, muitas pessoas foram excluídas de um processo de ensino que tinha como ponto de partida o conceito de talento inato, do dom, da perfeição, o que discuti em pesquisa recente (SOARES, 2002) e que abordarei na próxima seção deste texto.

Por outro lado, não se pode negar que há diversas iniciativas para a inserção de outras ideias de Música nos cursos de licenciatura, a partir de repertórios da cultura popular, indígena, africana, de outras etnias etc. É o caso de pesquisa realizada por Santiago e Ivenicki (2017): a partir da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e de entrevistas com alunos de três instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro, esses autores questionam de que forma “a música das faculdades se relaciona com os gostos e as preferências dos discentes da educação básica” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p.189), por observar um distanciamento entre a formação docente e a atuação na escola.

Os autores identificaram que, mesmo com a manutenção da música erudita como espinha dorsal dos cursos analisados, há diversas disciplinas que têm como proposta o estudo da Música Popular Brasileira, de músicas de tradição oral ou mesmo de matriz africana e indígena. Algo positivo, apesar de alguns dados indicarem que

[...] existe certo desequilíbrio na balança entre musicalidades provenientes de diferentes culturas, visto que, de forma geral, os(as) discentes apontam que a

musicalidade mais presente é a europeia, enquanto os percentuais que expressam a quantidade de discentes que consideram que as musicalidades africanas, afro-brasileiras e indígenas estavam presentes nos currículos são bem inferiores. (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p.194).

Há, ainda, outro ponto relevante quando tratamos sobre a formação de professores de Música no Brasil: os cursos de licenciatura, e mesmo os de bacharelado, precisam compensar as lacunas da formação básica, pois a maioria dos alunos não teve nenhum ou teve pouco acesso a essa linguagem artística na escola regular, tendo que recorrer a aulas particulares ou a aulas oferecidas por igrejas e/ou outras instituições (PENNA, 2017). Nesse ponto, vemos como a discussão sobre o destinatário, para além da forma e do conteúdo, é igualmente importante.

Deriva dessa constatação a ideia de que talvez a concepção de música que fundamenta as práticas esteja mais restrita em tais espaços (escolas de música, aulas particulares, igrejas, dentre outros), ou seja, esteja mais vinculada a um conhecimento conservador, ao estudo de métodos, desenvolvimento de técnicas etc., pouco relacionada a uma visão mais contemporânea de música e de Educação Musical.

Segundo Penna (2017), se as concepções dos alunos estão pautadas em uma ideia mais conservadora de música, dificilmente suas ações como docentes estarão abertas à diversidade de manifestações, sendo este um desafio para os cursos de formação. Além disso, essa autora põe em discussão a concepção sobre os saberes necessários para a docência em Música, a partir de pesquisa feita com alunos em etapa inicial de cursos de licenciatura.

Os dados coletados em sua pesquisa indicam que um número significativo dos participantes já teve uma experiência anterior de ensino, seguindo uma lógica equivocada que indica que “quem já sabe tocar um instrumento ensina a quem sabe menos na banda ou na igreja, ou ainda em aulas particulares ou em projetos sociais” (PENNA, 2017, p.2). Interessante destacar que dados semelhantes foram encontrados por Ferreira Filho (2022) em pesquisa mencionada anteriormente: segundo o autor, 42,5% dos participantes declaram ter atuado como professores antes do ingresso no curso, seja em aulas particulares, seja em escolas de Educação Básica e/ou escolas especializadas em música.

Diante desses dados, parece que basta saber música para ser professor, sem ter necessidade de formação pedagógica para isso. Entre tantos elementos que envolvem essa questão, destaco que ela perpetua uma ideia preconceituosa do senso comum de que quem optou por dar aulas de música não tem capacidade e/ou conhecimento para atuar como instrumentista (SOARES, 2016).

É nesse sentido que Diniz-Pereira (2015) sugere o uso do termo “formação acadêmico-profissional” para fazer menção aos cursos de graduação que formam professores, já que, “como se sabe, a profissão docente é *sui generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com ‘o professor’ durante seu percurso escolar” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p 145).

O autor argumenta que, no decorrer da vida escolar, todos nós temos contato com professores e vamos construindo as concepções acerca do que é ser professor e do que é ensinar, sendo que tais concepções ficam arraigadas em nós. Uma possibilidade

para reconstruir e rever essas concepções, bem como para qualificar a formação acadêmico-profissional seria, para este autor, revisar as condições de estágio e das práticas de ensino ofertadas no decorrer do curso, algo que também é discutido por Lopes e Schambeck (2014) e Penna (2017).

Outras contribuições para a reflexão que proponho aqui vêm de trabalho desenvolvido por Mateiro (2010). A autora, a partir da análise de 45 planos de cursos de oito países da América Latina, problematiza a formação de professores de música, indicando que há uma grande diversidade de concepções, o que se reflete na organização dos cursos, a começar pelo nível, pois, em alguns países, a formação é oferecida em nível universitário e em outros não. Além disso, nas universidades, há cursos que estão sob a responsabilidade das faculdades de Educação e outros, das faculdades de Belas Artes.

Mateiro (2010) organiza as concepções de formação docente implícitas nesses planos em três áreas: música, pedagogia e artes. Os cursos centrados nos conhecimentos musicais propriamente ditos estão vinculados ao Modelo Conservatorial, sendo que 50% da carga horária total do curso é composta de disciplinas como Harmonia, Contraponto, Análise etc. Nessa perspectiva, consideram que, antes de tudo, professores têm que ser músicos.

Os cursos que priorizam os conhecimentos pedagógicos provocam “o debate entre a formação do professor generalista (com especialização em Música) e o professor especialista (em Música)” (MATEIRO, 2010, n.p., tradução nossa¹³). Nos diferentes países pesquisados, tal formação é oferecida na Licenciatura em Educação ou em Música com especialização em Educação Musical, tendo como disciplinas: História da Educação, Teoria do Conhecimento, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, dentre outras. A autora destaca que esse tipo de formação está vinculado às concepções de Música e ao seu papel na formação das crianças.

Por fim, os cursos de Licenciatura em Artes, com especialização em Música (cursos semelhantes ao de Educação Artística que tivemos no Brasil, a partir de década de 1970), oferecem uma formação generalizada, pois pressupõem a “integração das artes na educação de crianças e jovens” (MATEIRO, 2010, n.p., tradução nossa¹⁴). O dilema está, segundo a autora, em garantir uma formação que dê conta das diferentes linguagens sem cair na superficialidade. Com esses dados, vemos o quão complexa é a formação docente musical.

Outro dado importante diz respeito às expectativas dos estudantes de cursos de licenciatura. Em pesquisa organizada por Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), o “querer ser” professor foi indicado por 42% dos participantes, o que pode ser considerado razoável; no entanto, apenas 28% do total indicam o interesse em atuar em escolas da rede pública, índice este preocupante, principalmente quando estamos discutindo a inserção da música nas escolas. Na pesquisa realizada por Ferreira Filho (2022, p.6), 45%

13 Original: [...] provoca el debate entre la formación del profesor generalista (con especialidad en música) y el profesor especialista (en música). (MATEIRO, 2010, n.p.)

14 Original: “[...] integración del las artes en la educación de niños y jóvenes”. (MATEIRO, 2010, n.p.)

dos entrevistados “declararam ter buscado o curso predominantemente em função do desejo de se tornar, efetivamente, professores de música”.

Agrego a isso o fato de que, infelizmente, a profissão de professor tem baixa valorização social em nosso país, conforme apontam dados do 3º Parecer (de 18/9/2019) a respeito das “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e continuada de Professores da Educação Básica”. De acordo com esse documento, em um ranking do qual constam 35 países, o Brasil está na última posição no que diz respeito à valorização da profissão, sendo que a proporção dos entrevistados que incentivariam seus filhos a seguir essa carreira é de 1 a cada 5 brasileiros.

Lopes e Schambeck (2014) apontam que, para os egressos dos cursos de licenciatura, os desafios da profissão envolvem, entre outras questões, o reconhecimento e o saber lidar com a diversidade na sala de aula – diversidade relacionada aos centros de interesses de cada aluno, à formação anterior, aos objetivos com o estudo, aos processos inclusivos, dentre outros, em um processo constante de reflexão.

O que é possível fazer diante de tantos impasses e disputas? Bellochio (2016) nos convida a pensar sobre a formação acadêmico-profissional a partir da tríade formação humana, ética e produção de conhecimentos, entendendo que essa tríade “[...] soa junto e em conjunto com as escolhas, os modos da música ser e estar presente na escola e em outros espaços educacionais, articulando-se com projetos maiores de desenvolvimento do ser humano” (BELLOCHIO, 2016, p.15). Isso significa, entre outras coisas, reconhecer as necessidades formativas, visando diminuir a distância entre as expectativas dos alunos e “as propostas de ensino na formação acadêmico-profissional de professores” (BELLOCHIO, 2016, p.12).

Por fim, considerando todos esses argumentos, especialmente as palavras de Bellochio (2015), Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) e Penna (2017), alguns dos desafios para a formação docente em Música seriam:

- minimizar a distância entre aspectos teóricos e práticos, promovendo ações das quais os estudantes participem de forma mais ativa;
- ampliar a concepção ou as ideias de música, evitando uma formação linear e conservatorial, considerando a importância da flexibilização curricular e de “redimensionar a educação musical para além dos padrões tradicionais” (PENNA, 2017, p.7);
- incentivar as práticas musicais, individuais e coletivas na valorização da música como prática social;
- favorecer a compreensão de que o processo de formação envolve a autoformação, ou seja, a percepção de si diante do contexto em que atua ou irá atuar, o que implica estimular estudos para além das aulas propriamente ditas, de forma mais autônoma;
- considerar o uso das tecnologias pelos estudantes, em um processo dinâmico de interatividade e conectividade, o que gera novos modos de aprender e de ensinar;

- objetivar uma formação que também esteja envolvida com aspectos sociais, econômicos e políticos, em uma ação que não fique restrita aos conteúdos propriamente ditos;
- compreender que a atuação docente não precisa ser baseada no autoritarismo, sendo importante buscar uma estrutura mais horizontal.

Na próxima seção procurarei articular todos esses apontamentos à Educação Musical Inclusiva, sob a ótica da PHC, buscando apresentar alternativas para a formação docente.

Educação Musical Inclusiva e os impasses para a formação docente

Nesta última seção, recupero os apontamentos feitos anteriormente para discorrer sobre a formação docente musical na perspectiva da Educação Inclusiva. Reafirmo que, diante do referencial adotado para a escrita deste artigo, é necessário compreender que a discussão sobre essa formação específica é uma das partes de um grande contexto e que, atualmente, se faz mais do que necessária.

Assim, os desafios da formação docente se estendem para as questões voltadas para o ensino dos alunos da Educação Especial: é preciso discutir sobre as diferentes práticas, sobre as teorias que as sustentam, buscando ir além das questões superficiais, ou seja, é preciso dar um salto qualitativo para além das adaptações de materiais e/ou utilização de recursos específicos, usualmente entendidas como suficientes para atender a esse público. É essencial formar profissionais que sejam atentos à diversidade humana, que acolham as várias ideias de Música¹⁵ e que tenham uma ação contextualizada, consciente, crítica e política (SOARES, 2016, 2022).

Dessa forma, os campos de disputa que envolvem a teoria e a prática, no que diz respeito à Educação Musical, geram reflexos para a Educação Musical do público da Educação Especial e para a formação docente. Além de considerar as lacunas formativas no que diz respeito às questões gerais, penso que se faz necessário refletir sobre o processo histórico de exclusão, identificar preconceitos e barreiras que prejudicam o desenvolvimento, desconstruir concepções equivocadas e buscar estratégias que favoreçam a aprendizagem de todas as pessoas.

Considero que a discussão a ser posta, em todos os momentos formativos, deve estar sustentada nos seguintes princípios inegociáveis: todas as pessoas têm o direito à Educação e todas as pessoas têm potencial de aprendizagem. Sustento essa afirmação nos diversos estudos aqui referenciados e com base na legislação em vigor no nosso país, bem como em documentos internacionais, tais como a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência,¹⁶ de 2007, da qual o Brasil é signatário.

Nesse sentido, coloca-se como tarefa para as equipes escolares a identificação desse potencial, bem como a identificação das barreiras que devem ser superadas e dos

15 O conceito de Ideias de Música foi apresentado por Teca Brito em sua dissertação (2004) e em sua tese (2007). Diz respeito às ideias que “emergem, se estabelecem e se transformam continuamente, em diferentes escalas de tempo. Para cada pessoa, para um grupo, para um período histórico” (BRITO, 2007, p.14), nos mostrando que há inúmeras formas de compreender, conhecer e de vivenciar a música, sendo que essas experiências não devem ficar restritas a determinado repertório ou período histórico, por exemplo.

16 O documento está disponível na íntegra em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf/view>.

níveis de apoio necessários para que o desenvolvimento aconteça, na luta pela garantia dos direitos de todos (SOARES, 2016, 2022). Para as instituições de ensino superior, formadoras dos futuros professores, tal tarefa pode ser realizada por meio de discussões a partir das situações vivenciadas nos estágios, por exemplo, alinhando teoria e prática. No entanto, tal tarefa não é nada simples e esbarra em muitas outras questões, muitas das quais foram expostas nas seções anteriores.

Reconheço, porém, que o direito à educação vem sendo negado ou negligenciado, a despeito da legislação, sendo que o público da Educação Especial tem sido o mais prejudicado. Recupero, então, questão que lancei anteriormente, agora reformulada: o que dizer sobre a exclusão das pessoas público da Educação Especial, ainda observada em diferentes contextos? A quem interessa mantê-las à parte da sociedade, ainda hoje?

Mesmo tendo clareza de que o acesso dos alunos da Educação Especial à educação regular foi ampliado, não se pode afirmar que os serviços oferecidos a eles sejam adequados. Eloy e Coutinho (2020, p.7) sustentam que a oferta e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não foi adequada “para se efetivar o direito à educação, pois não são garantidas, na integralidade, todas as condições para que, de fato, propicie-se um processo de ensino e aprendizagem desenvolvente”.

Dentre diferentes elementos, as autoras confirmam que a garantia da matrícula, por si só, não implica na garantia da aprendizagem propriamente dita, “não bastando *passar pela escola*” (ELOY; COUTINHO, 2020, p.12, grifos originais). É preciso conhecer os alunos, identificar as necessidades deles, identificar necessidades formativas da equipe escolar, organizando o trabalho pedagógico de forma a gerar novas expectativas e interesses, oferecendo a todos condições para que compreendam a sociedade na qual estão inseridos. Mas, mais do que isso, é fundamental sair do lugar comum que insiste em afirmar que as pessoas público-alvo da Educação Especial não têm capacidades.

Ao tratar sobre a Educação, Freitas (2002, p.306) expõe a importante ideia da internalização da exclusão, “no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar, mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola”. Infelizmente, diante da minha experiência profissional, afirmo que tal situação é frequente, particularmente em relação a alunos com maiores níveis de comprometimento, pois a escola que está estruturada em padrões curriculares rígidos não se mostra atenta às diversas formas e aos diversos tempos de aprendizagem.

Na ótica de Eloy e Coutinho (2020) e de Freitas (2002), essa constatação pode ser vinculada ao caráter de linha de produção ao qual a Educação vem sendo vinculada, pois professores e alunos são atropelados por metas e prazos, em um desrespeito às suas condições individuais e sociais. De certa forma, a não produtividade justifica a exclusão, já que

[...] o aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele. A desresponsabilização do professor faz parte de uma redefinição de seu papel no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal: a cada um segundo o seu esforço. (FREITAS, 2002, p.318).

Essa forma de pensar se associa à discussão que Saviani faz sobre a marginalidade escolar, em diversos dos seus textos. Para o autor, as teorias pedagógicas não críticas, por conceberem “a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade” (SAVIANI, 1997, p.16), partem do princípio de que a Educação pode resolver o problema da marginalidade a partir da oferta de diversos cursos, o que é ilusório.

Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas, as quais reconhecem que a sociedade é marcada pela divisão de classes, apenas compreendem que “a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade” (SAVIANI, 1997, p.16), sendo que a Educação tem “a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 1997, p.20).

Para Saviani (1997, 2011), essas duas formas de compreender a Educação não geraram transformações significativas, apenas buscando soluções paliativas para a questão da marginalidade escolar. O que o autor expõe é que “lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 1997, p.42).

No tocante ao ensino das pessoas público-alvo da Educação Especial, é importante reafirmar, constantemente, que o acesso à Educação em sua forma plena diz respeito ao acesso ao saber produzido historicamente, visando ao desenvolvimento individual e coletivo, no processo de humanização.

Dessa forma, faz-se necessário o acesso das pessoas público-alvo da educação especial à educação regular, prioritariamente, por dois motivos. Primeiro, porque tal acesso condiz com a sua condição de pessoa, independentemente das circunstâncias físicas, mentais, sensoriais e/ou sociais; segundo, porque o acesso à escola e aos conhecimentos sistematizados na Ciência, na Arte, na Filosofia contribui, significativamente, para a formação do ser humano integral e, assim, promove, efetivamente, a humanização dos sujeitos. (ELOY; COUTINHO, 2020, p. 10).

Respondendo às questões lançadas, portanto, parece que a exclusão ainda observada diz respeito tanto à ideia de que as pessoas público-alvo da Educação Especial são vistas como improdutivas no cenário capitalista quanto à percepção de que a tarefa da Educação implica apenas em normalizá-las, apesar de todo um discurso que advoga pelo respeito às diferenças e pela efetiva inclusão.

Diante de uma análise materialista, histórica e dialética, é importante trazer para a discussão o fato de que nossas ações atuais estão relacionadas ao histórico de preconceito e de exclusão observado por muito tempo, pois sabemos que as pessoas que apresentavam condições diferenciadas do que foi estabelecido como padrão eram vistas como inferiores e incapazes. Também cabe comentar que muitas pessoas foram consideradas como aberrações, sendo afastadas do convívio social, o que gerou medos e inseguranças entre as demais pessoas (GOULD, 2014; SOARES, 2022).

Essa forma de conceber a diversidade humana está vinculada à ideia de que esta é resultado de fatores genéticos, hereditários, o que se vincula ao Modelo Médico. De acordo com França (2013),

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. (FRANÇA, 2013, p.60).

Tal Modelo, estruturado a partir dos estudos científicos realizados entre meados do século XVIII e do século XIX, fundamentou a organização dos serviços de Educação Especial no Brasil e em diversos países, estabelecendo critérios para a inserção – ou não! – das pessoas com deficiência nas escolas. No tocante à Deficiência Intelectual, por exemplo, tal forma de pensar categorizou as pessoas nos seguintes níveis: educável, treinável e dependente, o que gerava distintos encaminhamentos para o serviço educacional e médico (TELFORD; SAWREY, 1988).¹⁷

Esse movimento teve seu ápice nos estudos de Psicometria, voltados para a medição de crânios e para a quantificação da inteligência, por meios dos testes que mediam o Quociente de Inteligência, o famoso QI. De acordo com Gould (2014, p.152), esses testes, inicialmente pensados para “identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma forma de educação especial”, resultaram em um uso que colaborou com a categorização das pessoas e com a exclusão delas da escola regular.

A música, entendida como uma ciência, e a Educação Musical, influenciada por esse pensamento científico voltado para a medição e categorização, também pautaram-se na busca pela excelência, inclusive organizando e aplicando testes que visavam mensurar as capacidades de aprendizagem musical, com base em um pensamento inatista. Nas palavras de Rodrigues (2002, p.181), “o tema da aptidão musical está indelevelmente associado ao movimento da Psicometria, que teve enorme expressão no início do século XX”.

Francis Galton (francês) e Carl Seashore (norte-americano), nomes relevantes nesse cenário, acreditavam que a hereditariedade poderia justificar a existência ou não de aptidão para o estudo de Música, a qual poderia ser desmembrada e avaliada em habilidades distintas, tais como

[...] percepção de timbre, intensidade, andamento, ritmo e altura [...]. Tal pensamento conduz ao entendimento que as mentes musicais mais desenvolvidas poderiam ser selecionadas para uma educação musical séria desde tenras idades. (CARLINI ZORZAL, 2013, p.202).

Para Duarte (2010), o modelo médico ou, em outras palavras, a perspectiva inatista ou biologizante, nos distancia da reflexão sobre os condicionantes sócio-históricos que nos formam e, como expus, tem como ponto a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre de dentro para fora. Além disso, se o desenvolvimento ocorre apenas a partir das condições e dos interesses individuais, qual seria a função do professor? Com isso,

17 Interessante destacar que nesse livro, cuja primeira edição foi em 1967, os autores justificam o uso desses e de outros termos como uma ideia que visa minimizar ou “escapar às conotações negativas dos nomes atribuídos às condições incapacitadoras” (p.318), fazendo críticas ao uso técnico dos termos débil mental, mentecapto, imbecil e idiota. Na visão atual, os termos educável, treinável e dependente são igualmente inadequados, pois reforçam a ideia de que os elementos biológicos se sobrepõem aos sociais.

vemos como algumas teorias nos direcionam para a secundarização do ensino, algo que a PHC critica veementemente, para que o professor não seja transformado “em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p.98).

Diante dessa contextualização e considerando a base teórica aqui referenciada, não há como dizer que essas ideias foram superadas, pois ainda hoje se fazem presentes, tanto na formação acadêmico-profissional quanto na atuação docente, seja nos currículos que aderem ao Modelo Conservatorial, seja nas práticas que se vinculam à Pedagogia Nova sem uma fundamentação sólida. Usualmente vemos, por exemplo, processos avaliativos que desvinculam o fenômeno sonoro da Música em si, exigindo dos estudantes a identificação de elementos totalmente isolados, como fez Seashore em seus estudos, por exemplo (CARLINI ZORZAL, 2013).

Sendo a educação escolar um trabalho não material e um processo de humanização, cabe, então, proporcionar uma reflexão mais aprofundada nos cursos de formação de professores, para que ideias e conceitos sejam problematizados e os futuros profissionais não se vejam com o objetivo de apenas aplicar determinadas atividades para determinados públicos. Retomo, então, a relevância de considerar a tríade forma, conteúdo e destinatário no processo educativo, tal como expõem Saviani e Galvão (2021). Focando, especificamente, na formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, trago agora a contribuição de outros estudos.

Lopes e Schambeck (2014, p.137), por exemplo, em pesquisa feita com alunos dos cursos de Licenciatura em Música, comentam que a categoria “habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais” foi destacada como uma das habilidades importantes para a docência, mas evidenciam que “os estudantes tendem a não gostar de ensinar música para alunos com necessidades especiais” (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p.137), o que reforça a inserção de práticas e discussões nos cursos formativos, bem como a revisão curricular para formar profissionais na perspectiva inclusiva. Diante de tantos dados significativos, concluem que,

Para atuar como professor no contexto inclusivo, o futuro profissional da área de música precisa receber, durante sua formação, conhecimentos sobre pedagogia, conhecimentos de base musical e conhecimentos sobre inclusão, ou seja, é necessário que os educadores sejam preparados nos aspectos da educação musical e com conteúdos de formação humanística, recebendo também conteúdos relativos à educação especial como um todo. (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p.139).

É possível argumentar que o fato de os futuros profissionais não gostarem de dar aulas para alunos com deficiência, como a pesquisa constatou, esteja vinculado a esse histórico de exclusão, à insegurança para lidar com o qualificado como diferente, como se a diferença fosse negativa e incapacitante, uma ideia construída socialmente. Também penso que permanece a ideia de que apenas especialistas altamente capacitados devem ser responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem das pessoas da Educação Especial, ainda na compreensão de que essa área deve ser ofertada como

substitutiva à educação regular, o que não condiz com a legislação em vigor e com diversos estudos, tal como discutido por Rodrigues (2022).

Assim, uma das sugestões para qualificar a formação docente é a oferta de disciplinas que versem sobre a Educação Inclusiva, tendo como horizonte o Modelo Social de Deficiência. Segundo França (2013), a partir desse Modelo se compreende que lesão e deficiência são diferentes, apesar de interdependentes, pois a primeira tem seu marcador biológico – a falta ou o impedimento de um membro, a falta da visão, por exemplo –, e a segunda é resultado das opressões que a sociedade impõe às pessoas que têm as lesões.

Tal perspectiva pretende superar a ideia de que a deficiência é uma tragédia pessoal, pois reconhece os condicionantes sociais e visa romper estereótipos derivados de um pensamento bastante restrito. Nas palavras de Rodrigues (2022),

Se percebemos a deficiência como uma restrição do corpo e, consequentemente, como uma questão que é pessoal, do indivíduo, trabalharemos no sentido de reabilitar o corpo do sujeito com deficiência. Por outro lado, se a compreendemos como uma questão social, nosso trabalho como educadores e cidadãos será no sentido de reconhecer a pessoa com deficiência como um sujeito completo – que possui voz, sentimentos, desejos e sonhos – e, assim, criar escolas e demais espaços sociais para todos os sujeitos, e não apenas para alguns (RODRIGUES, 2022, p.44).

A respeito da inserção de disciplinas que versem sobre a inclusão, retomo elementos de pesquisa realizada anteriormente (SOARES, 2006). À época, foram analisados currículos dos cursos de graduação dos professores de Música participantes da pesquisa que, curiosamente, não tinham licenciatura na área e atuavam em escolas regulares, de rede privada.

Nesse estudo, indiquei que a Portaria Ministerial 1793, de 1994,¹⁸ recomendava a inserção da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos de licenciatura; no entanto, nenhum dos professores participantes da pesquisa teve esta ou outra disciplina relacionada a tal temática em seus cursos de graduação, algo que eles consideraram preocupante.

Apesar de, cronologicamente, essa pesquisa ter sido realizada em um período em que a inclusão nas escolas regulares não estava efetivamente firmada no que diz respeito às políticas públicas, o fato é que muitos professores já lidavam com alunos com deficiência nas salas de aula, sendo que os cursos de formação já deveriam dar conta da discussão sobre o ensino desse público, em uma visão inclusiva.

Em estudo mais recente, realizado por Barbosa (2020), é possível observar um cenário um pouco mais distinto. Nele, a autora expõe que a presença de disciplinas que discutem a temática da inclusão nos cursos de Licenciatura em Música é observada em diferentes universidades federais brasileiras, sendo isso um avanço. No entanto, algumas das disciplinas localizadas nos planos de curso de 17 universidades são ofertadas como optativas, além de outras terem os “conteúdos relacionados à Educação Musical Especial/Inclusiva inseridos em disciplinas genéricas” (BARBOSA, 2020, p.69).

18 O documento pode ser acessado na íntegra em <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-portaria-no-1-793-de-1994-inclusao-de-disciplina-na-formacao-de-docentes-e-outros-profissionais-que-interagem-com-pessoas-com-necessidades-especiais/>.

No mesmo trabalho há também um alerta para o fato de que algumas universidades oferecem disciplinas com o título de Musicoterapia, o que distancia a discussão do âmbito pedagógico e tende a reforçar uma concepção de que o contato dos alunos da Educação Especial com a música deve ser feito pela via terapêutica. Não desmerecendo a importância da área da Musicoterapia, o que Barbosa destaca é que “o curso de Licenciatura visa o ensino/aprendizagem musical, mesmo quando o aluno possui alguma deficiência ou transtorno” (BARBOSA, 2020, p.70), ideia que eu concordo e defendo.

Uma outra sugestão para os cursos de formação, mencionada por Lopes e Schambeck (2014), assim como por Rodrigues (2022), dentre outros autores, é problematizar as situações de ensino a partir das experiências de estágio. Por meio de relatos verbais, relatórios e de registros feitos em diários de bordo, por exemplo, os futuros profissionais podem buscar aproximações das situações vivenciadas nas escolas com os referenciais teóricos, tornando-se mais conscientes sobre as práticas que podem colaborar ou não com a inclusão.

Infelizmente, aos estagiários tem sido atribuída uma grande responsabilidade para com os alunos público-alvo da Educação Especial, o que Rodrigues (2022) qualifica como uma transferência de responsabilidade. A pesquisadora argumenta que muitos professores acabam delegando aos estagiários e mesmo aos professores do AEE atribuições que deveriam ser suas, por não se sentirem preparados para lidar com as pessoas público da Educação Especial.

Outro ponto relevante dessa pesquisa indica que os professores, inclusive devido às questões já apresentadas aqui, reconhecem que aprenderam a dar aulas para determinado tipo de aluno, sendo que aqueles que fogem ao padrão geram inseguranças. Curiosamente, porém, transferem a responsabilidade de ensino para os profissionais em formação, os quais não têm nem experiência nem estudo para tal. Observo que essa situação é validada por acordos estabelecidos entre prefeituras e instituições de ensino superior para a contratação de estagiários, pois a indicação é a de que estes serão estagiários de inclusão. Cabe comentar, ainda, que a mesma situação parece ocorrer nos casos em que há auxiliares de classe (muitos apenas com a formação em Ensino Médio) e atendentes terapêuticos, algo que precisa ser mais bem investigado.

Seguindo com as contribuições e já me encaminhando para a finalização do trabalho, considero que o estudo sobre os princípios do ensino colaborativo também podem indicar novos caminhos para a formação docente musical. De acordo com Capellini (2015, n.p.), em texto elaborado para professores da rede pública, o ensino colaborativo “seria o suporte que a educação especial pode oferecer para o professor da sala comum, em que o planejamento, as práticas pedagógicas e a avaliação do processo podem ser feitas em colaboração”.

Dessa forma, garante-se o conhecimento específico de cada área – no caso aqui da Educação Especial e da Educação Musical –, porém direcionado para um trabalho conjunto, sem transferências de responsabilidades, fortalecendo a construção de uma Educação Inclusiva. Professores universitários poderiam, por exemplo, realizar ações conjuntas com estudantes de Pedagogia e de Licenciatura em Música, exercitando a

colaboração nos processos formativos iniciais. Esta seria, no meu entender, uma das possibilidades para um maior equilíbrio entre forma, conteúdo e destinatário.

Outros assuntos mais direcionados para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial poderiam ser lançados aqui na intenção de colaborar com a discussão sobre a formação docente musical, pois, nos estudos analisados para a elaboração deste artigo, não foram localizadas muitas menções a eles: desenho universal de aprendizagem, tecnologias assistivas (particularmente com os recursos de Comunicação Alternativa), Braile e Musicografia Braile, elaboração de Planos Educacionais Individualizados, dentre outros. Estes são temas que estão sendo abordados no campo da Pedagogia e que mereciam atenção na formação docente musical, por meio da oferta de disciplinas optativas ou mesmo em Projetos de Extensão, articulando alunos de diversos cursos e professores em atividade.

Considerações finais

Nas palavras de Diniz-Pereira (2015),

Não serão a educação e muito menos a formação docente as únicas capazes de transformar a sociedade. A transformação da sociedade – não aquela para manter as mesmas estruturas que alimentam as desigualdades sociais e econômicas – em direção a uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária, não pode, porém, abdicar do importante papel da educação e da formação docente. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 144).

Neste momento de finalização, recupero a importância do tema formação de professores para vislumbrarmos um caminho transformador para a Educação, na perspectiva aqui exposta. De acordo com o trecho de Diniz-Pereira (2015) e, também, embasada na PHC, compreendo que uma formação de boa qualidade deve estar fundamentada em princípios democráticos e em prol dos direitos humanos, sendo que a transformação ocorrerá quando todos puderem ter acesso ao conhecimento historicamente produzido, bem como a consciência da realidade na qual estão inseridos.

No tocante à escolarização e à Educação Musical das pessoas público-alvo da Educação Especial, é imprescindível superarmos a ideia de que há pessoas talentosas e pessoas não talentosas, reafirmando que a música é uma atividade humana, produzida social e coletivamente, e que a Educação Musical é um direito de todos (SOARES, 2016, 2022). Não podemos mais aceitar que pessoas sejam alijadas desse conhecimento apenas por apresentarem características que são consideradas distintas de um padrão que é, por si só, excludente. É preciso considerar a pessoa que está diante de nós, conforme expõe Saviani (2019):

O professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto, que é a síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte no qual se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O

professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto, e é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar (SAVIANI, 2019, p. 183).

Assim, o processo de ensino dessa linguagem artística deve considerar diversas formas de apreensão e de expressão do conhecimento, deve buscar recursos para que o desenvolvimento aconteça, sendo que a atuação do professor é essencial para a eliminação de barreiras. Na formação docente, muitas e tantas oportunidades de discussão e de reflexão devem ser ofertadas para que se possa reconhecer as desigualdades e lutar contra elas.

Referências

ABREU, Thiago Xavier de. **Música e educação escolar**: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

AIRES FILHO, Sérgio A. A. **Educação Musical e Autismo**: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ARAÚJO JÚNIOR, Rusiel P. de. **A formação do educador em Educação Musical**: os desafios e as pertinências à inclusão da pessoa com deficiência. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BARBOSA, Luana K. C. **Música, inclusão e formação docente nas Universidades Federais Brasileiras**: reflexões a partir das disciplinas específicas de Educação Musical Especial/Inclusiva. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BELLOCHIO, Cláudia R. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

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

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Ensino Colaborativo**: uma proposta para a escolarização do estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento. São Paulo: Unesp: NEaD: Redefor, 2015.

CARLINI ZORZAL, R. Uma breve discussão sobre talento musical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 201-209, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo, n. 86).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico- crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface - Comunicação Saúde e Educação**, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017.

ELOY, Adriana C. M.; COUTINHO, Luciana C. S. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-20, 2020.

FERREIRA FILHO, João V. A formação acadêmica dos professores de música: percepções e avaliações dos sujeitos da LicMus/UFMG. **Revista da ABEM**, v. 30, n. 2, p. e30209, 2022.

FRANÇA, Tiago H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GOULD, Stephen J. **A falsa medida do homem**. Trad. Valter L. Siqueira. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

LAGARES, R.; SANTOS, L. V. dos. Pedagogia Histórico-Crítica e formação docente. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 9, p. 1-16, 2022. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6618. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6618>.

LOPES, Josiane P. M.; SCHAMBECK, Regina F. Currículo, deficiência e inclusão. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio (org.). **A formação do professor de Música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 127-142.

MARSIGLIA, Ana Carolina G. Origem e desenvolvimento a Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a Educação Brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: [s. n.], 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Lígia M. Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, Lígia M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-22.

MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arteeducadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. **Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado**, 2010.

MATEIRO, Teresa. Conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. **Anais [...]**. [S. l.]: ABEM, 2011.

MATEIRO, Teresa. Construção do campo de pesquisa sobre formação docente em música. Palestra proferida na I semana de Pesquisa do PPGMUSi/UFSJ, 26/10/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kqQ9WIceK9s>.

OLIVEIRA, Gleisson do C. **Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas**. Tese (Doutorado) – Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PADILHA, Anna Maria M. L; SILVA, Régis H. R. Pedagogia Histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 103-125, dez. 2020.

PENDEZA, Daniele. **Autismo e Educação Musical**: uma proposta de formação de professores. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

PENNA, Maura. Mais do que tocar e ler partitura: ampliando a concepção de música na licenciatura. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 27., 2017, Campinas. **Anais [...]**. [S. l.]: ANPPOM, 2017. p. 1-8.

PEREIRA, Marcus V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PEROBA, Fernanda M. E.; GOMES FILHO, Tarcísio. A construção dos saberes docentes na educação musical: estudos preliminares dos trabalhos produzidos nos últimos 10 anos no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021. **Anais [...]**. [S. l.]: ABEM, 2021. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/889/public/889-4456-1-PB.pdf.

PIEKARSKI, Teresa C. T. **Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade federal do Paraná, Curitiba, 2020.

RODRIGUES, Helena. Avaliação da aptidão musical: viagem em torno de questões históricas e epistemológicas rumo a uma reflexão sobre a actualidade. **Revista Portuguesa de Musicologia**, Lisboa, n. 12, p. 181-210, 2002.

RODRIGUES, Paloma R. E. **A educação inclusiva na escola pública**: saberes docentes. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Diversidade musical e formação de professores (as): qual música forma o(a) professor(a) de música? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 187-204, jan./abr. 2017.

SANTOS, Micael C. dos. **Educação musical e currículo**: diversidade cultural na formação docente em Música. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Comunicação apresentada na Mesa-redonda sobre a "Natureza e especificidade da Educação", realizada pelo INEP. Brasília, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., p. 152-165. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143 - 155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade**, Andes-SN, ano 31, jan. 2021. Disponível em: <https://docero.com.br>.

SILVA, Ítalo S. da. **Práxis docente na educação musical inclusiva: estudos no contexto escolar do estado do Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SIRGADO, Angel P. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio (org.). **A formação do professor de Música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

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

SOARES, Lisbeth. Educação Musical para todos e para cada um: reflexões sobre a Educação Inclusiva. Educação: dossiê: estudos interdisciplinares em educação musical - **Revista Científica do Claretiano - Centro Universitário**, v. 6, n. 2, p. 181-191, jul./dez. 2016.

SOARES, Lisbeth. **Pedagogia musical aberta: por uma educação musical crítica, reflexiva e transformadora**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2022.

TELFORD, Charles; SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.