

# MÚSICA, INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: Reflexões a Partir das Disciplinas Específicas de Educação Musical Especial/Inclusiva

**Kalinka Cordeiro<sup>1</sup>**

*Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (CIEPS)*

*lua.kalinka@gmail.com*

*Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7563-6551>*

**Lisbeth Soares<sup>2</sup>**

*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 20/07/2023*

---

1 Mestre em Música, Educação e Sociedade pela UFPE (2021). Pós-graduada em Ensino de Música na Educação Básica pela UFRN (2016), possui graduação em Música Licenciatura pela UFRN (2013). Atualmente trabalha como Consultora Pedagógica em Educação Inclusiva para o Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro.

2 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).

## Resumo

Em julho de 2015, foi lançado no Brasil o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, que deixa claro que a pessoa com deficiência tem, também, o direito ao aprendizado em todos os âmbitos educacionais (BRASIL, 2015). Com isso em mente, os cursos de Licenciatura em Música precisam, também, se adaptar a essa realidade de demanda e capacitar os futuros professores para atender à diversidade de alunos de forma consciente e eficiente. Portanto, traçando o panorama das disciplinas e realizando discussões a partir da análise dos currículos, programas, ementas e projetos pedagógicos dos cursos, esta pesquisa teve como objetivo investigar o que propõem as ementas das disciplinas nos cursos de Licenciatura em Música das universidades federais brasileiras no que se refere aos aspectos da Educação Musical/Inclusiva, a fim de formar os professores de música para apoiarem a inclusão de alunos com deficiências e transtornos. Como resultado, foi observado que somente 17 das 35 universidades federais oferecem tais conteúdos, evidenciando a necessidade de ampliação e aprofundamento das disciplinas relacionadas à Música e Inclusão na realidade das universidades federais brasileiras. Deste modo, tendo apresentado um panorama das disciplinas para fomentar discussões sobre os resultados e dados coletados, este trabalho poderá incentivar pesquisas futuras mais aprofundadas sobre a temática formação docente musical e inclusão, a fim de contribuir para melhoria das discussões e ampliação de ofertas de tais disciplinas em todas as UFs.

**Palavras-chave:** Educação musical; educação especial; inclusão; formação docente.

## Abstract

In July 2015, the Statute for People with Disabilities, Law No. 13,146, was launched in Brazil, which makes it clear that people with disabilities also have the right to learning in all educational areas (BRASIL, 2015). With that in mind, Music Degree Courses also need to adapt to this scenery of demand and train future teachers to meet the diversity of students, consciously and efficiently. Therefore, tracing the disciplines overview and conducting discussions based on the analysis of the curricula, programs, menus and pedagogical projects of the courses, this research aimed to investigate the program proposal of Music Licentiate courses of the Brazilian federal universities regarding Musical / Inclusive Education aspects, in order to train music teachers to support the inclusion of students with disabilities and disorders. As a result, it was observed that only 17 of the 35 Federal Universities offer such content, highlighting the need to expand and deepen the disciplines related to Music and Inclusion in the reality of Brazilian federal universities. Thereby, having presented an overview of the disciplines and encouraging discussions about the results and data collected, this work may encourage further in-depth research on the theme of musical teacher education and inclusion, in order to contribute to the improvement of discussions and the expansion of such disciplines offering in all federal universities.

**Keywords:** Musical education. special education. inclusion. teacher's formation.

## Introdução

O mundo gira e, nestas voltas, vai mudando, e nestas mutações, ora drásticas ora nem tanto, vamos também nos envolvendo e convivendo com o novo, mesmo que não nos apercebamos disso. Há, contudo, os mais sensíveis, os que estão de prontidão, "plugados" nessas reviravoltas e que dão os primeiros gritos de alarme, quando anteveem o novo, a necessidade do novo, a emergência do novo, a urgência de adotá-lo, para não sucumbir à morte, à degradação do tempo, à decrepitude da vida. (MANTOAN, 2003).

Nas últimas décadas, as questões acerca da educação inclusiva<sup>3</sup> vêm se destacando no cenário mundial e proporcionando grandes debates em busca da forma mais eficaz de atender a uma grande parcela da sociedade, visando garantir direitos expressos em diversos documentos nacionais e internacionais. Em um contexto geral, desde a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, a educação vem sendo reafirmada como um direito de todos. Entretanto, ela ganha mais destaque a partir da década de 1990 com a Declaração da Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

No entanto, segundo Louro (2016), mudar a consciência de todo um corpo social sobre algo enraizado historicamente em relação a um grupo minoritário não é algo simples e pode perdurar por gerações. Isso porque sabemos que muitas pessoas foram excluídas da educação e até da vida social por serem consideradas fora das normas ou dos padrões estabelecidos socialmente, sendo importante nos conscientizarmos sobre isso e buscar alternativas para gerar mudanças.

Nesse contexto, a conjuntura da educação musical, como na educação geral, também carrega características excludentes em sua trajetória. Nos conservatórios, por exemplo, o ensino de música ficava restrito às pessoas talentosas ou de situação social elevada. Com a inclusão ganhando espaço em ambientes educacionais para além das escolas regulares, alguns professores de música passaram a buscar novas possibilidades e a adaptar suas atividades de acordo com essa nova realidade, deixando de lado boa parte desse paradigma do talento (MORAES, 2016).

Toda essa discussão sobre a garantia dos direitos à educação repercute na formação de professores. No Brasil, a consciência da necessidade de formação docente em Educação Especial tem sido incentivada desde a década de 1950, quando a então diretora do Instituto Nacional do Surdos-Mudos, Ana Rímoli de Faria Dória, criou o Curso Normal Superior de Formação de Professores para Surdos (SOARES; CARVALHO, 2012). Desde então, as discussões no contexto pedagógico, no que se refere à educação das pessoas com deficiência, por exemplo, têm se ampliado cada vez mais e atingido outros âmbitos educacionais além do ensino regular.

No tocante à educação musical, é importante comentar que, além da discussão sobre o trabalho com os alunos-público da educação especial<sup>4</sup> e sobre a formação de

---

3 A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

4 Segundo a legislação em vigor, o público da Educação Especial é composto pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

professores, há um importante movimento para que a música esteja presente na Educação Básica, ou seja, para que faça parte da educação de todas as pessoas, o que pode ser observado em diferentes documentos. Neles, a música é reconhecida como um direito humano e deve estar inserida como parte curricular estendida a todos os estudantes (BRASIL, 2016).

Uma importante referência é a Lei n.º 13.278, de maio de 2016, a qual altera o parágrafo 6.º do artigo 26 da Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), indicando que a música deve constituir o componente curricular Arte nos diversos níveis da Educação Básica, junto com Artes Visuais, Teatro e Dança. Além disso, ainda em 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução n.º 2, a qual, segundo o Art. 1.º,

[...] tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei no. 11769/2008, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016).

Assim, de acordo com as diretrizes, o ensino de música deve ser integrado ao Projeto Político Pedagógico das instituições e não ser reduzido a um papel secundário, cabendo às escolas “organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música” (BRASIL, 2016, p.1).

Diante dessas diretrizes e de acordo com Silva e Almeida (2016), é possível concluir que todo o sistema escolar brasileiro (redes particulares e públicas) deve procurar compor seu quadro de profissionais, contratando ou realizando concursos públicos para professores licenciados em Música. Sendo assim, há muitos professores de Música atuando no ensino básico, logo, recebendo alunos com deficiência na sala de aula.

Segundo Schambeck (2016, p.24), as discussões sobre as políticas de inclusão no contexto de educação e pesquisas brasileiras, voltadas para a escola básica, recentemente, vêm mobilizando professores de música para a elaboração de materiais adaptados e para o estabelecimento de estratégias de aprendizagem. Entretanto, tais conteúdos precisam ser incluídos nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música, para que possam contribuir na formação do futuro educador e para que o faça refletir sobre a forma como atuará com alunos com deficiência em sala.

Apesar de essas práticas inclusivas estarem previstas em documentos oficiais brasileiros, o acesso de alunos com necessidades especiais na escola básica não vem acontecendo de forma apropriada. Segundo depoimentos de professores, coordenadores, diretores e pais, a inclusão não foi completamente atendida, estruturada e apropriada pelas instituições de ensino, em destaque, no processo de formação de professores de música (FINCK, 2009; FINCK; SOARES, 2010; SCHAMBECK, 2014; BARBOSA, 2016).

Para que se possa estabelecer estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado, deve-se investir tempo no processo de ensino desse aluno e na sua forma de aprendizagem, o que repercute diretamente na formação docente. A trajetória do professor define sua percepção da escola; assim, durante sua formação, é necessário

criar possibilidades de deslocamento da sua zona de conforto, de sua forma de enxergar a escola, apresentando um universo além de alunos típicos (BARBOSA, 2016).

É necessário proporcionar ao licenciando em Música uma formação que possibilite acesso a conteúdos que lhe permitam desenvolver uma visão voltada para a realidade da sociedade e da escola, para que ele seja capaz de desenvolver metodologias, didáticas, materiais e recursos que proporcionem a práxis pedagógica e o pensamento crítico e criativo, compreensão para argumentar e conviver com a diversidade do mundo contemporâneo, principalmente com os alunos com deficiências<sup>5</sup> e transtornos.

Diante de tantos assuntos e impasses, considerando a atualidade da temática, parece-nos pertinente identificar e analisar como as universidades federais brasileiras estão lidando com a formação de professores de música na perspectiva inclusiva. Para tanto, neste texto, daremos destaque a uma análise documental feita a partir do mapeamento de disciplinas referentes à Educação Musical Especial e Inclusiva<sup>6</sup> dentro da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Música das universidades federais do Brasil, análise esta que faz parte da dissertação de uma das autoras.

Antes, porém, parece-nos importante apresentar comentários acerca das aproximações e diferenças entre Educação Musical Especial, Educação Musical Inclusiva e Musicoterapia, tanto no que diz respeito aos conceitos quanto às práticas em si, para que professores em atuação e licenciandos tenham clareza dos objetivos e propostas de cada uma dessas áreas.

## **Diferenças entre educação musical especial, inclusiva e musicoterapia**

A música afeta todo o indivíduo, induzindo-o a várias reações, independentemente de a pessoa apresentar ou não deficiência intelectual. Tal estímulo sonoro aciona nossos sistemas (sensorial, motor, afetivo); provoca mudanças em nosso metabolismo, acelera a respiração, repercute sobre as glândulas de secreção interna, atua no córtex cerebral, no ritmo cardíaco, na respiração, na pressão arterial, além de motivar, emocionar e mover a química cerebral, influenciando em nossa conduta. (SEKEFF, 2002, p.93).

É comum as pessoas, em geral, acharem que a música, quando direcionada para pessoas com deficiências e transtornos, deva ter como foco somente a reabilitação, mesmo quando essa pessoa se propõe a estudar música (LOURO, 2006, 2018). Nessa ótica, a música parece ter uma função utilitária: ajudar na disciplina, melhorar a memória, contribuir na comunicação ou na interação social. A educação musical, para muitos, acaba sendo mais um tratamento ou forma de contribuir com o desenvolvimento dessas pessoas, não sendo encarada como um direito no que tange ao acesso

---

5 “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.10). Transtorno Mental é uma Síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental” (DSM-5, p.20).

6 Embora o objetivo final seja a inclusão, muitas ementas utilizam a nomenclatura Educação Especial. Por isso, optamos por usar a terminologia Especial e Inclusiva no lugar de apenas uma das opções.

ao estudo da música. Por esse motivo, nesta seção abordaremos as diferenças entre Educação Musical Especial, Educação Musical Inclusiva e Musicoterapia, conteúdos tão frequentemente confundidos no universo da Educação Musical.

Em relação à Educação Musical Especial e sua dinâmica de aula, Bogaerts (2010) alerta para a importância de não transformá-la em uma sessão terapêutica, o que deve ser observado tanto no planejamento quanto no decorrer da aula.

Quando se trata de uma classe com alunos especiais, muitas vezes observa-se que a aula de música passa a ser apenas um momento para relaxar ou que ela serve como pano de fundo para atividades recreativas e/ou de socialização. Em outras situações, o professor pode procurar mesclar atividades de educação musical com atividades terapêuticas, pensando em contemplar “os normais” e os “especiais”. Agindo assim, ele não se aprofunda na sua área, que é a Educação Musical, e usa elementos de Musicoterapia, que não é a sua especialidade. (BOGAERTS, 2010, p.790).

Segundo a LDB (BRASIL, 2013), entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação. Vale ressaltar que é uma modalidade de caráter transversal, ou seja, que deve estar presente em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, não sendo mais substitutiva ao ensino regular.

No Conservatório Pernambucano de Música<sup>7</sup> (CPM) existem as duas modalidades de ensino musical Especial e Inclusiva, ambas orientadas pelo Núcleo de Educação Musical Inclusiva (NEMUSI). Na Educação Musical Especial, os alunos com deficiência que não conseguem se encaixar em turmas regulares ou que precisam de reforço em áreas específicas são atendidos individualmente ou em grupos de alunos com o mesmo perfil pelas(os) professoras(es) licenciadas(os) em Música com formação complementar na área de Educação Especial. Por outro lado, na modalidade Educação Musical Inclusiva, os alunos com deficiência estão inseridos em turmas regulares, aprendendo lado a lado com alunos típicos,<sup>8</sup> sendo ambos atendidos por um professor formado em Música. Contudo, nem sempre as aulas da segunda modalidade são eficazes, já que alguns professores relatam sentir falta de uma formação que os prepare para que a inclusão desses alunos de fato aconteça durante as aulas.

De acordo com Mantoan (2003), ainda é difícil distinguir Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, de sua nova concepção, quando presente no ensino básico, apesar de a Constituição Federal de 1988 já prescrever esse atendimento, dando garantias de inclusão escolar aos alunos com deficiência. Hall (2000) descreve esse momento como quando as identidades fixas, estáveis, acabadas, próprias do sujeito cartesiano<sup>9</sup> unificado e racional, estão em crise, uma ideia de identidades móveis, voláteis, que são capazes de destruir o sistema de significação

---

7 [www.conservatorio.pe.gov.br/2020/09/conservatorio-pernambucano-de-musica-realiza-ultima-live-do-setembro-da-inclusao/](http://www.conservatorio.pe.gov.br/2020/09/conservatorio-pernambucano-de-musica-realiza-ultima-live-do-setembro-da-inclusao/)

8 Sem deficiência.

9 Termo utilizado por Hall (2000) para designar o sujeito racional, pensante e consciente.

excludente da escola atual, a qual propõe medidas e mecanismos arbitrários de produção da identidade e da diferença.

Diante do exposto, compreendemos que a Educação Musical Especial diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem destinados ao público-alvo da Educação Especial, considerando a importância de recursos e materiais que possam viabilizar tais processos e promover o desenvolvimento musical dos alunos.

A Educação Inclusiva, por sua vez, tem o objetivo de contemplar alunos de diversos perfis numa mesma sala de aula, tanto típicos (sem deficiência) quanto com deficiência ou transtorno, numa perspectiva equitativa onde todos tenham acesso ao conhecimento. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a perspectiva inclusiva indica que qualquer estudante tem o direito de acessar o mesmo currículo, para o pleno exercício da cidadania e a consequente inclusão social. Assim, ao falarmos de Educação Musical Especial e Inclusiva, estamos, ao mesmo tempo, considerando as especificidades do público-alvo da Educação Especial e os elementos centrais da inclusão propriamente dita, tal como expõem Glat e Pletsch (2010): presença, participação e construção de conhecimentos. Tais elementos, segundo as autoras, são interdependentes, pois apenas estar presente em uma sala de aula não significa estar incluso em todas as situações de aprendizagem e de socialização.

A Musicoterapia, por sua vez, tem uma proposta voltada para questões de saúde e qualidade de vida. Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia,

Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia, harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento. (RUUD, 1998, p.53).

Embora a Educação Musical e a Musicoterapia tenham como foco o indivíduo e a música, suas formas de aplicação são distintas e seus objetivos também. A Educação Musical tem por objetivo a aprendizagem, e a Musicoterapia, por sua vez, tem como proposta a cura, o bem-estar, a terapia (SUZANO, 2016).

A musicoterapia é estabelecida como disciplina científica propondo a pesquisa que relaciona o homem com o som – seja este musical ou não. Sua preocupação é analisar a ação do som no indivíduo (ritmo, timbre, melodia), para descobrir os efeitos terapêuticos de tal relação. (SUZANO, 2016, p.85).

Feitos esses esclarecimentos, passaremos à apresentação de dados relativos às pessoas com deficiência em nosso país, articulando-os à legislação em vigor, que versa sobre a inclusão escolar.

## **População com deficiência no Brasil: dados do IBGE e a inclusão escolar**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP n.º 1/02, estabelecem que as instituições de ensino superior



prevejam, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O Gráfico 1 apresenta a porcentagem da população brasileira com e sem deficiência, de acordo com os dados do IBGE, considerando o Censo 2010.

Gráfico 1: Porcentagem da população com e sem deficiência (BRASIL, 2010).

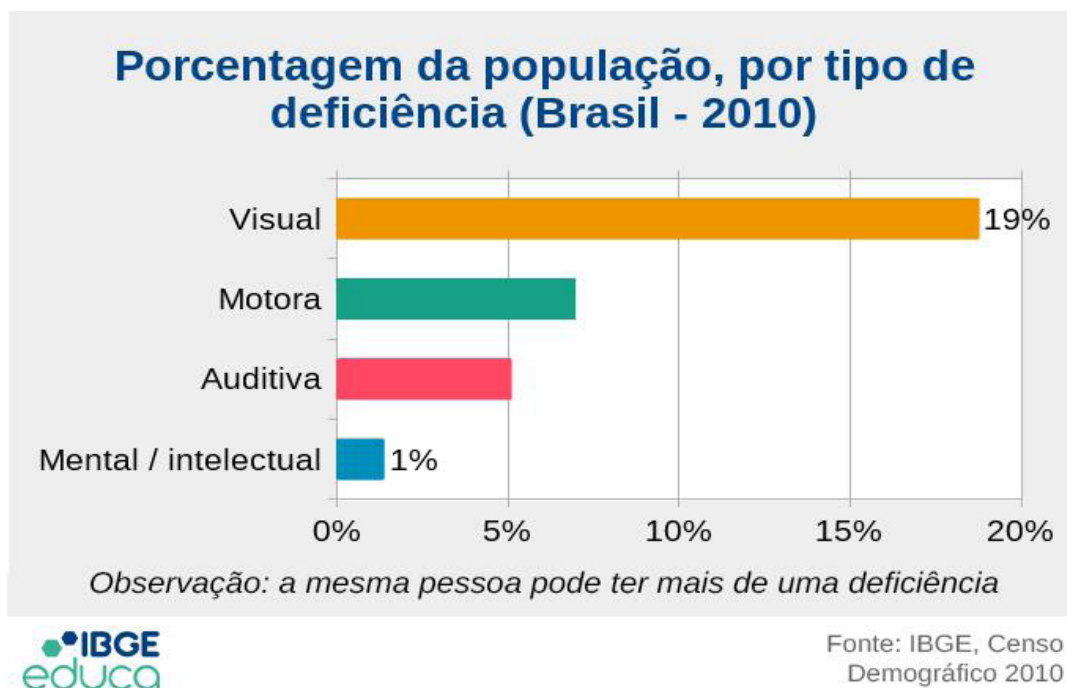


Fonte: IBGE.

Conforme expõe o Gráfico 1, 24% da população brasileira declarou possuir pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, auditiva, motora e mental), correspondendo a cerca de 46 milhões de brasileiros. Vale ressaltar que transtornos não estão inclusos nessa lista, o que significa que, se somarmos aqueles que apresentam transtornos, tais como: autismo, dislexia, déficit de atenção, hiperatividade ou problemas psiquiátricos, esse número, provavelmente, aumenta exponencialmente.

Ainda sobre o Censo, percebemos que foi investigado o grau de severidade da deficiência ("alguma dificuldade, grande dificuldade ou não consegue de modo algum"). No Gráfico 2 temos o resultado deste levantamento, o qual nos mostra que, ao considerar todos os graus de severidade das deficiências pesquisadas, o Censo de 2010 gerou um resultado de que 19% da população apresenta deficiência visual, 7% possui alguma deficiência motora, 5% apresenta deficiência auditiva e 1% possui deficiência mental/intelectual.

Gráfico 2: Porcentagem da população brasileira de acordo com o tipo de deficiência indicado.



Fonte: IBGE.

Esse mesmo Censo também apresenta que, em 2010, 95,2% das crianças de 6 a 14 anos com deficiência frequentam a escola. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através das Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016, 57,8% das escolas brasileiras possuem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. O documento ainda ressalta que, em 2008, esse percentual era de apenas 31%.

A expansão da inclusão<sup>10</sup> de alunos com deficiência nos contextos comuns pode ser confirmada pelos indicadores do censo escolar de 2016 (BRASIL, 2016). É interessante considerar que, quando comparamos os dados do censo escolar de 2008 com os de 2016, verifica-se um aumento significativo no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica, com destaque para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Esse número tem aumentado ano a ano: em 2018, chegou a 1,2 milhão de alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos matriculados nas escolas brasileiras (INEP, 2019). Todos esses dados apresentados pelo Censo só reforçam ainda mais a necessidade de pensarmos de forma mais efetiva a inclusão dessas pessoas em todos os segmentos sociais, principalmente no contexto educacional, que é um dos grandes pilares da construção humana em nossa cultura.

Diante desse aumento de pessoas com deficiências nos ambientes pedagógicos, ponderamos se as pessoas estão aceitando melhor as deficiências ou se os instrumentos de medidas e diagnósticos estão mais precisos e seguindo a recomendação do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina que o Brasil deve incluir todos os estudantes

<sup>10</sup> Segundo Mantoan (2003), inclusão é o "privilegio de conviver com as diferenças"; a capacidade de entender e reconhecer o outro, independentemente das diferenças.

de 4 a 17 anos na escola. Tendo em vista que a legislação em vigor indica que os estudantes com necessidades especiais devem ser matriculados preferencialmente em classes comuns, espera-se que as instituições apresentem um espaço adequado e profissionais capacitados para recebê-los. Mas será que o professor de música está preparado para cumprir sua função e refletir sobre suas ações em sala quando o aluno apresenta necessidades educacionais especiais?

Para responder às demandas da Educação Especial e Inclusiva, o Brasil, nas últimas décadas, tem definido políticas, organizado instrumentos legais e elaborado diretrizes para garantir sua organização. Dentre elas, cabe considerar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2001c), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001d), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outras.

Em 1994, em Salamanca, Espanha, as Nações Unidas promulgaram as “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” (UNESCO, 1999), que asseguraram a educação deste coletivo como sendo dever do Estado e parte integrante do sistema educacional, além de terem reconhecido o direito humano e social das pessoas com deficiência, incentivando, assim, uma educação especial de forma mais inclusiva. Dentre as orientações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) encontram-se itens referentes à informação e à pesquisa na área da Educação Especial,<sup>11</sup> que ressaltam que

A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação focando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países. (UNESCO, 1994, p.10).

Apesar desses documentos, a educação inclusiva tem avançado no país de maneira mais efetiva em relação à ampliação do acesso, mas não na melhoria da qualidade dos processos educacionais. Entretanto, de acordo com Mendes (2006, p.397), os alunos com deficiências e transtornos “não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”. Esse quadro evidencia o descaso do poder público com a questão, apesar do aparente empenho na defesa da educação inclusiva e na expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais. Por isso, é imprescindível que a escola se

---

11 Educação Especial consiste em utilizar ferramentas didáticas específicas para atender às limitações físicas e/ou cognitivas de um aluno, não possuindo papel integrador. Já a Educação Inclusiva possui um caráter de sistema educacional híbrido, aliando a educação especial com a educação regular, inserindo o aluno no ambiente.

(re)organize para eliminar as barreiras que podem dificultar ou impedir a escolaridade nos contextos comuns de ensino, garantindo acessibilidade a todos os alunos, o que implica profundas discussões e mudanças.

Além da necessidade de mudanças, a reorganização da escola coloca em destaque a formação dos professores e, conseqüentemente, aponta para a necessidade de adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Ao observar essa realidade, o Ministério Público, no estado de São Paulo, antecipando-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), recomendou a inclusão de uma disciplina sobre Educação Especial na matriz curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em geral, visando preparar os futuros docentes para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação publica o Parecer n.º 9/2001 CNE/CP (BRASIL, 2001d), orientando a organização dos cursos de formação docente. De acordo com esse documento,

[...] a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001d, p.16).

Na próxima seção apresentaremos os dados do estudo propriamente dito, iniciando com os aspectos metodológicos, passando depois para a exposição e análise dos dados.

## Metodologia

Este trabalho pode ser caracterizado como recorte de uma pesquisa documental com método de análise qualiquantitativa,<sup>12</sup> pois, embora trate de representatividades numéricas, se aprofunda em aspectos não quantificados, onde os resultados obtidos de forma quantitativa se desenvolvem ao serem interpretados de forma qualitativa.

Segundo Penna (2015), pesquisas documentais consistem na análise de documentos originais, evitando cópias que possam conter cortes ou alterações. Gil (2008, p.51) completa que

A pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa. Enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo de material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.

Esta pesquisa apresenta um mapeamento de disciplinas referentes à Educação Musical Especial e Inclusiva dentro da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Música das universidades federais (UFs) do Brasil. Portanto, os critérios de inclusão para esta pesquisa foram: universidades federais brasileiras que oferecem disciplinas

---

<sup>12</sup> “Na medida que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza que um fenômeno se apresenta, do outro a pesquisa precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significado em si” (GATTI, 2002, p.32).

voltadas exclusivamente para a educação musical especial e inclusiva – dentro de cursos de Licenciatura em Música – e que possuem as ementas das disciplinas disponibilizadas no *site* oficial da universidade.

Sendo assim, não foram inseridas nesta pesquisa universidades que sabemos informalmente que possuem tais disciplinas, mas que até 2021 não se encontravam registradas nos *sites* ou documentos oficiais da universidade. Da mesma forma, não entrou na pesquisa a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras (que passou a ser componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores – art. 3.º do Decreto n.º 5.626/05).

Igualmente, foram excluídas disciplinas voltadas para a Educação Especial em geral, mas que não tratam do ensino de música, pois o objetivo da mesma é exclusivamente sobre Música e Educação Especial e/ou Inclusão, uma vez que a pedagogia musical tem suas especificidades, e nosso objetivo era saber justamente como os cursos de licenciatura estão formando os professores de Música em relação às questões particulares das pedagogias musicais para um ensino musical inclusivo (BRASIL, 2005; LOURO, 2012).

A coleta dos dados desse trabalho se deu de março de 2018 até novembro de 2020, sendo a primeira etapa para pesquisa da fundamentação teórica, histórico da Educação Especial geral e no Brasil e Aspectos Legais referentes à temática. Na segunda etapa foram feitas a pesquisa documental e o mapeamento das UFs listadas no documento on-line oferecido pelo MEC.<sup>13</sup>

Em 2019 iniciou-se a terceira etapa a partir da triagem, tendo como critérios quais UFs oferecem o curso de Licenciatura em Música. Depois de mapeadas as universidades com Licenciatura em Música, começamos a afunilar a pesquisa e procurar quais desses cursos oferecem as disciplinas relacionadas à Educação Musical Especial e Inclusiva em suas grades para, por fim, analisarmos as ementas e Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos.

Nessa etapa, a mais complexa de toda a pesquisa, foi realizada uma busca nos *sites* das universidades e/ou nos *sites* dos departamentos responsáveis pela área de Música, a fim de acessarmos os documentos que pudessem oferecer mais informações sobre o curso, bem como a grade curricular e as ementas do curso de Licenciatura em Música. Assim, poderíamos buscar a existência ou não das disciplinas que queríamos pesquisar. Infelizmente, nem todas as UFs disponibilizam on-line as documentações ou informações completas, o que dificultou sensivelmente nossa coleta de dados.

## **Mapeamento das universidades federais brasileiras**

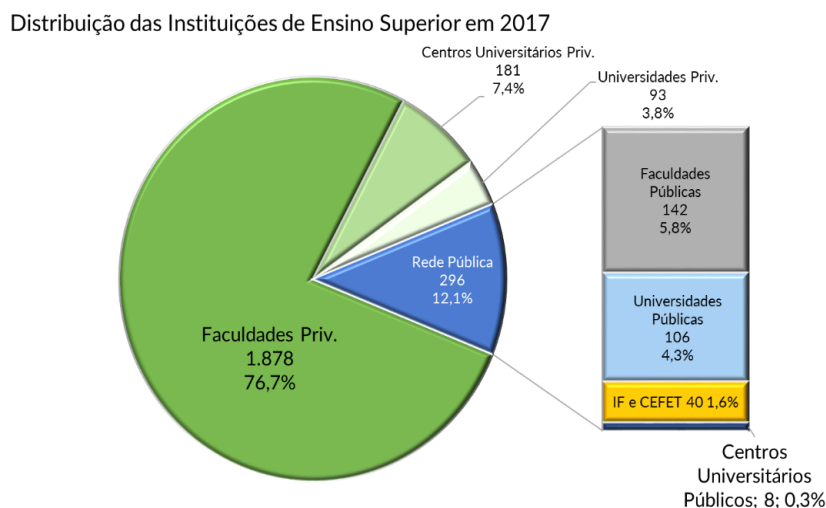
Em 2017, de acordo com o INEP, o Brasil tinha um total de 296 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, representando 87,9% da rede. Das IES públicas, dividem-se em 41,9% estaduais, 36,8% federais e 21,3% municipais. Aproximadamente 3/5

---

<sup>13</sup> Link da listagem das Universidades Federais em formato Excel oferecido no *site* do MEC: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1IPOhV-cqiQ16vj0t-2er9ifJoDaIS\\_eRA2\\_yDWUnyQys/edit#gid=612866206](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1IPOhV-cqiQ16vj0t-2er9ifJoDaIS_eRA2_yDWUnyQys/edit#gid=612866206)

das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). O Gráfico 3 apresenta a distribuição em números e porcentagens das Instituições de Ensino Superior em 2017, sendo 1.878 (76,7%) faculdades privadas, 181 (7,4%) centros universitários privados, 93 (3,8%) universidades privadas, 142 (5,8%) faculdades públicas, 106 (4,3%) universidades públicas, 106 (4,3%) universidades públicas, 40 (1,6%) institutos federais (IFs) e CEFETs e 8 (0,3%) centros universitários.

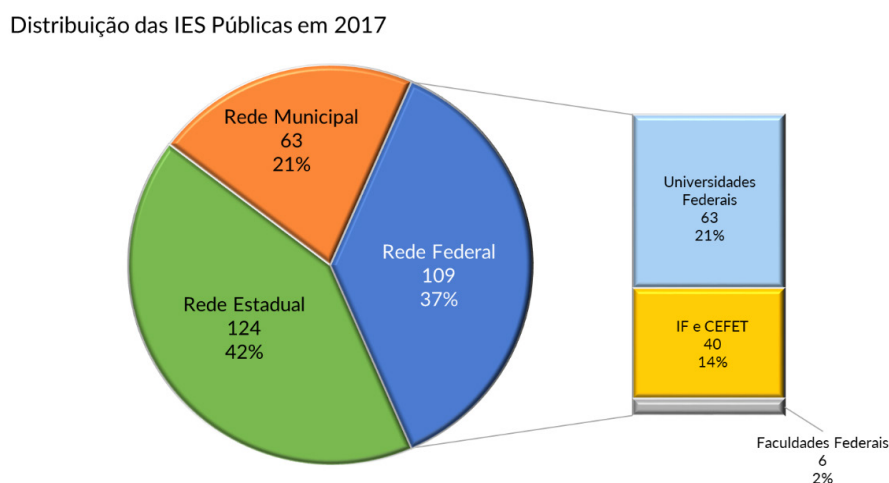
Gráfico 3: Distribuição das Instituições de Ensino Superior em 2017.



Fonte: Censo Escolar de 2017.

O Gráfico 4 apresenta a distribuição das instituições de ensino superior públicas de acordo com o Censo de 2017, sendo 124 (42%) IES da rede estadual, 63 (21%) da rede municipal, 109 (37%) da rede federal, esta última dividindo-se entre 63 (21%) universidades federais e 40 (14%) IFs ou CEFETs, e, por fim, 6 (2%) faculdades federais.

Gráfico 4: Distribuição das instituições de ensino superior públicas em 2017.



Fonte: Censo de 2017.

No Brasil, existem 63 universidades federais, sendo 19 na região Nordeste, 10 na região Norte, 5 na região Centro-Oeste, 19 na região Sudeste e 11 na região Sul. Dessas universidades, 28 são em capitais e 35 em cidades diversas dos estados. Em algumas, como, por exemplo, a Universidade Federal de Pernambuco, há três *campi* diferentes em três cidades distintas (Caruaru, Vitória de Santo Antão e Recife). O Quadro 1 expõe a listagem das universidades federais no Brasil.

Quadro 1: Lista das UFs organizadas nas regiões geográficas brasileiras.

REGIÃO	UNIVERSIDADES
NORTE	UFAC - Universidade Federal do Acre
	UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
	UFAM - Universidade Federal do Amazonas
	UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia
	UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
	UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
	UFPA - Universidade Federal do Pará
	UNIR - Universidade Federal de Rondônia
	UFRR - Universidade Federal de Roraima
	UFT - Universidade Federal do Tocantins

NORDESTE	UFAL - Universidade Federal de Alagoas
	UFBA - Universidade Federal da Bahia
	UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia
	UFESBA - Universidade Federal do Sul da Bahia
	UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
	UNILAB - Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira
	UFC - Universidade Federal do Ceará - Fortaleza
	UFC - Universidade Federal do Ceará - Sobral
	UFCA - Universidade Federal do Cariri
	UFMA - Universidade Federal do Maranhão
	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
	UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco
	UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
	UFPB - Universidade Federal da Paraíba
	UFPI - Universidade Federal do Piauí
	UFS - Universidade Federal de Sergipe
	UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido	
UNIVA SF - Universidade Federal do Vale do São Francisco	



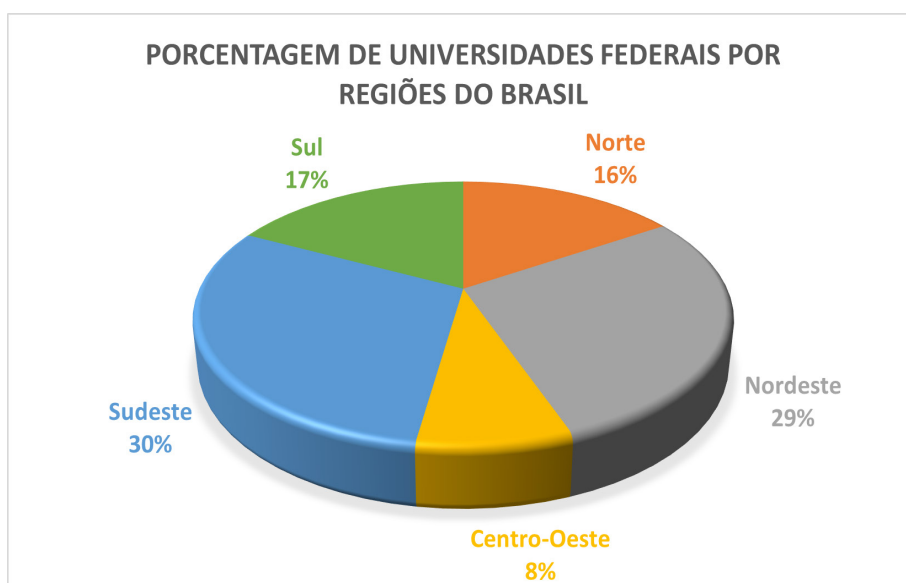
SUDESTE	UNIFAL MG - Universidade Federal de Alfenas
	UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
	UFLA - Universidade Federal de Lavras
	UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
	UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
	UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei
	UFU - Universidade Federal de Uberlândia
	UFV - Universidade Federal de Viçosa
	UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
	UFABC - Universidade Federal do ABC
	UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
	UFF - Universidade Federal Fluminense
	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
	UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro	
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	
CENTRO-OESTE	UnB - Universidade de Brasília
	UFG - Universidade Federal de Goiás
	UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
	UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
	UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUL	UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
	UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
	UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
	UFPel - Universidade Federal de Pelotas
	UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
	UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
	UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
	UFPR - Universidade Federal do Paraná
	FURG - Universidade Federal do Rio Grande
	UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Fonte: BARBOSA (2021)

Diante de todas essas informações expostas no Quadro 1, podemos observar que as regiões Nordeste e Sudeste são as que têm maior número de UFs, com 19 cada. Na sequência, temos a região Sul com 11 UFs, seguida da região Norte com 10 e da Centro-Oeste com 5, totalizando 64 universidades federais no país. O Gráfico 5 apresenta a porcentagem dessas universidades divididas por regiões, complementando as informações do Quadro 1.

Gráfico 5: Porcentagem de UFs por região do Brasil.



Fonte: Barbosa (2021).

Como apresentado anteriormente, das 2.448 IES brasileiras, apenas 64 são UFs, sendo que 30% delas estão concentradas na região Sudeste, conforme expõe o Gráfico 5, sendo que o estado de Minas Gerais é o que tem mais UFs, considerando os dados do Quadro 1.

## **Os cursos de Licenciatura em Música nas universidades federais do Brasil**

Para realizarmos a pesquisa, foi necessário identificar outros estudos que tiveram objetivos semelhantes. Assim, fazendo um recorte para a formação docente musical no que tange à inclusão, localizamos a pesquisa de Varela (2013), a qual apontou que, dentre os cursos pesquisados nas 21 universidades em diversas regiões do Brasil – somando os obrigatórios, eletivos e optativos –, apenas três cursos (14,28%) possuíam três ou mais componentes curriculares que incluíam conhecimentos relativos à educação de pessoas com deficiência; sete cursos (33,33%) possuíam apenas dois componentes; nove cursos (42,85%) eram compostos por apenas um componente e dois cursos (9,52%) que não possuíam componente curricular nessa temática. No Quadro 3 apresentamos a listagem das UFs que ofertam o curso de Licenciatura em Música, conforme dados disponíveis no período da realização da pesquisa.

Quadro 3 - Listagem das UFs que ofertam o curso de Licenciatura em Música

<b>REGIÃO</b>	<b>UNIVERSIDADES</b>
<b>NORTE</b>	Universidade Federal do Acre
	Universidade Federal do Amazonas
	Universidade Federal do Pará
	Universidade Federal de Rondônia
	Universidade Federal de Roraima

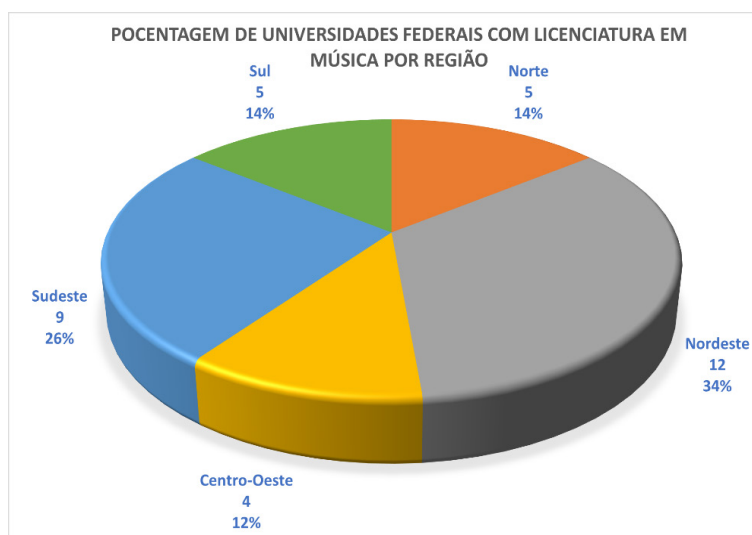
<b>NORDESTE</b>	Universidade Federal de Alagoas
	Universidade Federal da Bahia
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
	Universidade Federal do Ceará - Fortaleza
	Universidade Federal do Ceará - Sobral
	Universidade Federal do Cariri
	Universidade Federal do Maranhão
	Universidade Federal de Campina Grande
	Universidade Federal da Paraíba
	Universidade Federal do Piauí
	Universidade Federal de Sergipe
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>SUDESTE</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
	Universidade Federal de Juiz de Fora
	Universidade Federal de Minas Gerais
	Universidade Federal de Ouro Preto
	Universidade Federal de São João del-Rei
	Universidade Federal de Uberlândia
	Universidade Federal de São Carlos
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>CENTRO-OESTE</b>	Universidade de Brasília
	Universidade Federal de Goiás
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
	Universidade Federal de Mato Grosso

<b>SUL</b>	Universidade Federal de Pelotas
	Universidade Federal de Santa Maria
	Universidade Federal do Pampa
	Universidade Federal do Paraná
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Barbosa (2021).

Dessas 64 universidades federais, apenas 35 oferecem atualmente a Graduação em Licenciatura em Música, sendo 5 na região Norte, 12 na região Nordeste, 4 na região Centro-Oeste, 9 no Sudeste e 5 na região Sul, conforme exposto no Gráfico 6.

Gráfico 6: Quantidade e porcentagem de UFs com Licenciatura em Música.

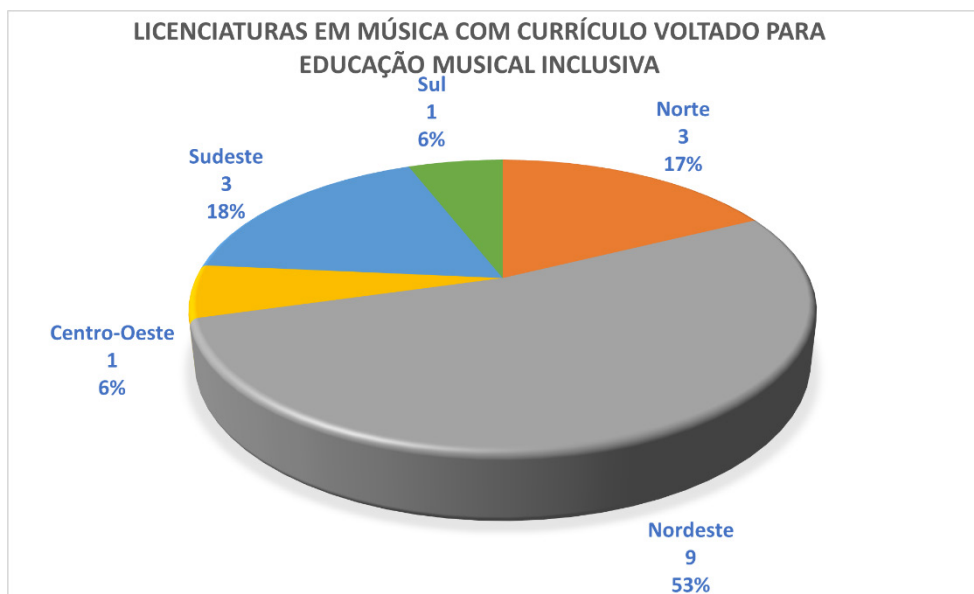


Fonte: Barbosa (2021).

Contudo, o filtro dessa pesquisa vai mais a fundo, pois nosso objetivo é destacar as universidades federais que ofertam, dentro da Licenciatura em Música, disciplina(s) relacionada(s) à Educação Musical Especial/Inclusiva em sua grade curricular. Assim, os dados que coletamos nos *sites* das respectivas UFs apontam que, das 35 que oferecem licenciatura, 17 se encontravam dentro de nossos critérios de inclusão. Dessas, três são na região Norte, nove no Nordeste, uma no Centro-Oeste, três no Sudeste e uma no Sul (Gráfico 7). Dessas UFs, apenas uma oferta quatro componentes curriculares em sua matriz; quatro delas oferecem duas disciplinas em seu currículo e doze oferecem apenas um componente curricular relacionado à Música e Educação Especial/Inclusiva, conforme apresentaremos mais à frente, no Quadro 4.

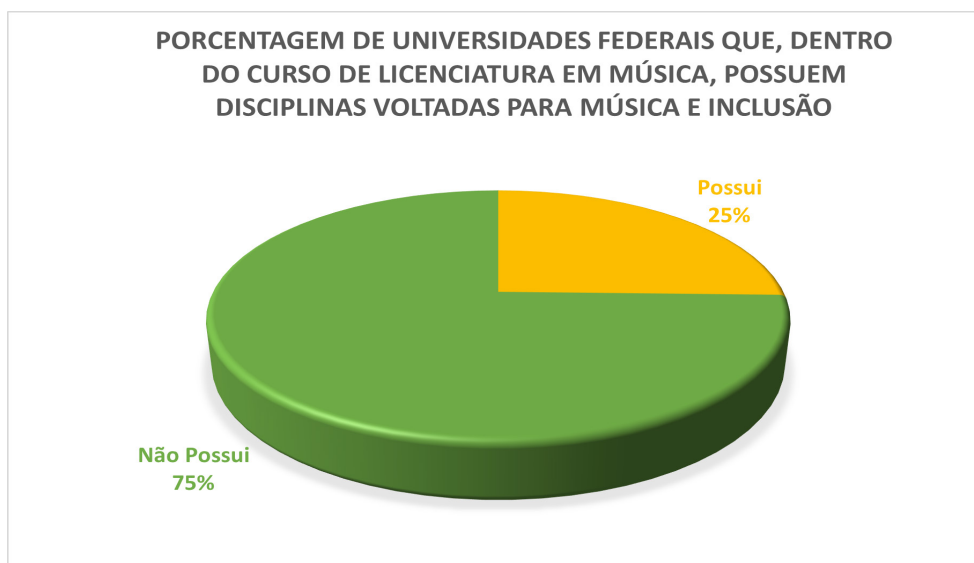
Fazendo uma comparação da quantidade de disciplinas relacionadas à Educação Musical Especial e Inclusiva ofertadas nas universidades federais brasileiras, temos o seguinte resultado, apresentado no Gráfico 7:

Gráfico 7: Quantitativo de UFs com disciplinas relacionadas à música e inclusão dentro da licenciatura.



Fonte: Barbosa (2021).

Gráfico 8: Porcentagem geral do quantitativo de universidades federais brasileiras que, dentro do curso de Licenciatura em Música, possuem disciplinas voltadas para a inclusão.



Fonte: Barbosa (2021).

No Gráfico 8 podemos observar que apenas 25% das UFs apresentam disciplinas que articulam a Educação Musical à Educação Especial e Inclusiva, o que é um índice baixo, se considerarmos que há uma indicação de que todos os cursos de licenciatura ofereçam disciplinas voltadas para a inclusão escolar, conforme expusemos anteriormente.

## Disciplinas de educação musical especial/inclusiva nas universidades federais brasileiras

Em relação ao mapeamento das disciplinas sobre a temática música/inclusão, encontramos diversas nomenclaturas, destacando-se o tema “Música e Educação Especial”, que aparece em quatro universidades, sendo que, na UFRN, esta disciplina é oferecida em dois semestres; o tema “Musicografia Braille” aparece duas vezes, na UFRN aparece em formato de dois semestres; a temática “Musicoterapia” também se destaca nas ofertas de disciplinas, aparecendo em quatro universidades. Embora já tenhamos discutido que o foco da Musicoterapia não seja a aprendizagem musical em si, o argumento das universidades são os aspectos psicológicos e suas inter-relações com a aprendizagem. Algumas UFs oferecem mais de uma disciplina relacionada à Educação Musical Especial/Inclusiva na licenciatura, sendo quatro na UFRN, duas na UFC - Fortaleza, duas na UFMA e duas na UFSCAR. O Quadro 3 apresenta a listagem das UFs que ofertam, dentro da Licenciatura em Música, disciplinas relacionadas à Educação Musical Especial/Inclusiva, e o Quadro 5, a relação do quantitativo das disciplinas optativas e obrigatórias e respectivas cargas horárias.

Quadro 4: Listagem das UFs que ofertam disciplinas relacionadas à música e inclusão.

UNIVERSIDADES	NOME DA(S) DISCIPLINA(S)
UFAC	Música e Educação Especial
UFAM	Educação Especial: Metodologia Aplicada ao Ensino da Música
UFPA	Fundamentos da Inclusão Escolar na Educação Musical
UFBA	Educação Musical Especial/Inclusiva
UFRB	Educação, Arte e Inclusão
UFC - Fortaleza	Musicoterapia Musicografia Braille
UFC - Sobral	Musicoterapia
UFMA	Educação Inclusiva em Música Fundamentos da Musicoterapia
UFCG	Música e Educação Especial
UFPB	Musicoterapia
UFS	Música e Necessidades Educacionais Especiais

UFRN	Música e Educação Especial I e II Musicografia Braille I e II
UFES	Práticas Pedagógicas em Música IV - Vivência da educação musical para alunos portadores de necessidades especiais
UFMG	Fundamentos da Educação Musical Especial e Inclusiva
UFSCAR	Educação Musical na Perspectiva Inclusiva 1 e 2
UFMT	Educação Musical e Inclusão Social
UFRGS	Música e Educação Especial

Fonte: BARBOSA (2021)

com tipo e carga horária

Quadro 5: Listagem das disciplinas relacionadas à música e inclusão com tipo e carga horária.

REGIÃO	UF	DISCIPLINA(S)	TIPO	CARGA HORÁRIA
<b>NORTE</b>	UFAC	Música e Educação Especial	Optativa	45h
	UFAM	Educação Especial: Metodologia Aplicada ao Ensino da Música	Obrigatória	60h (30h teoria e 30h prática)
	UFPA	Fundamentos da Inclusão Escolar na Educação Musical	Obrigatória	68h (51h teoria e 17h prática)



<b>NORDESTE</b>	UFBA	Educação Musical Especial/ Inclusiva	Optativa	Não há informações no site.
	UFRB	Educação, Arte e Inclusão	Obrigatória	68h (34h teoria, 17h prática e 17h EAD)
	UFC - Fortaleza	Musicoterapia	Optativa	32h (20h teoria e 12h prática)
		Musicografia Braille	Optativa	32h (16h teoria e 16h prática)
	UFC - Sobral	Musicoterapia	Optativa	32h
	UFMA	Educação Inclusiva em Música	Obrigatória	60h
		Fundamentos da Musicoterapia	Obrigatória	60h
	UFCG	Música e Educação Especial	Obrigatória	60h
	UFPB	Musicoterapia	Optativa	30h
	UFS	Música e Necessidades Educaionais Especiais	Optativa	60h
	UFRN	Música e Educação Especial	Obrigatória	60h
		Musicografia Braille I	Obrigatória	
Música e Educação Especial II		Optativa		
Musicografia Braille II /		Optativa		
<b>SUDESTE</b>	UFES	1 - Práticas Pedagógicas em Música IV - Vivência da educação musical para alunos portadores de necessidades especiais	Obrigatória	60h (30h teoria e 30h prática)
	UFMG	1 - Fundamentos da Educação Musical Especial e Inclusiva	Optativa	60h
	UFSCAR	1 - Educação Musical na Perspectiva Inclusiva 1	Obrigatória	
		Educação Musical na Perspectiva Inclusiva 2	Optativa	30h

<b>CENTRO-OESTE</b>	UFMT	Educação Musical e Inclusão Social	Obrigatória	32h
<b>SUL</b>	UFRGS	Música e Educação Especial	Optativa	30h

Fonte: Barbosa (2021).

No que se refere às ementas das disciplinas, o Quadro 6 nos mostra quais das universidades que oferecem disciplina(s) de música e inclusão têm suas ementas disponíveis publicamente na internet.

Quadro 6: Listagem das disciplinas que apresentam ementa e seus *links* de acesso.

<b>REGIÃO</b>	<b>UF</b>	<b>EMENTA DISPONÍVEL</b>	<b>LINK</b>
<b>NORTE</b>	UFAC	SIM	<a href="https://portal.ufac.br/ementario/disciplina.action;jsessionid=EC9F42B488C-C342889066408A9078033?d=20432">https://portal.ufac.br/ementario/disciplina.action;jsessionid=EC9F42B488C-C342889066408A9078033?d=20432</a>
	UFAM	SIM	<a href="https://faartes.ufam.edu.br/images/PDF/ppc_musica.pdf">https://faartes.ufam.edu.br/images/PDF/ppc_musica.pdf</a>
	UFPA	SIM	<a href="https://drive.google.com/file/d/0B2E3oOkWqtYSdHVycUdYQXNHMU0/view">https://drive.google.com/file/d/0B2E3oOkWqtYSdHVycUdYQXNHMU0/view</a>

<b>NORDESTE</b>	UFBA	SIM	<a href="https://mapeamentocultural.ufba.br/cur-sos-de-graduacao/educacao-musical-es-pecial-inclusiva">https://mapeamentocultural.ufba.br/cur-sos-de-graduacao/educacao-musical-es-pecial-inclusiva</a>
	UFRB	SIM	<a href="https://sistemas.ufrb.edu.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf;jsessionid=3A5B11B63BF13E42DEFFEC37E61B83D.srv2inst1">https://sistemas.ufrb.edu.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf;jsessionid=3A5B11B63BF13E42DEFFEC37E61B83D.srv2inst1</a>
	UFC - Fortaleza	SIM	<a href="https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf">https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf</a>
	UFC - Sobral	SIM	<a href="https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/relatorio_curriculo.jsf">https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/relatorio_curriculo.jsf</a>
	UFMA	NÃO	<a href="https://sigaa.ufma.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/86209">https://sigaa.ufma.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/86209</a>
	UFCG	SIM	<a href="http://www.musica.ufcg.edu.br/doc/PRO-JLICEN12.pdf">http://www.musica.ufcg.edu.br/doc/PRO-JLICEN12.pdf</a>
	UFPB	SIM	<a href="https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/9831561">https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/9831561</a>
	UFS	SIM	<a href="https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/1045">https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/1045</a>
	UFRN	SIM	<a href="https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&amp;id=111635069">https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&amp;id=111635069</a>
<b>SUDESTE</b>	UFES	SIM	<a href="https://car.ufes.br/sites/car.ufes.br/files/field/anexo/ppc_-_licenciatura_em_musica_ufes.pdf">https://car.ufes.br/sites/car.ufes.br/files/field/anexo/ppc_-_licenciatura_em_musica_ufes.pdf</a>
	UFMG	SIM	<a href="https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/FT/CatFT2019.pdf">https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/FT/CatFT2019.pdf</a>
	UFSCAR	SIM	<a href="http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/musica/PPCMUSICAOFICIAL2018_versoFINAL_PROGRAD.pdf">http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/musica/PPCMUSICAOFICIAL2018_versoFINAL_PROGRAD.pdf</a>
<b>CENTRO-OESTE</b>	UFMT	SIM	<a href="https://www1.moodle.ufmt.br/portalaacademico/professor/plano-ensino/visualizar/curso/125/ano/2019/periodo/20192/codigoDisciplina/106708869/turma/W">https://www1.moodle.ufmt.br/portalaacademico/professor/plano-ensino/visualizar/curso/125/ano/2019/periodo/20192/codigoDisciplina/106708869/turma/W</a>
<b>SUL</b>	UFRGS	NÃO	<a href="http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338">http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338</a>

Fonte: Barbosa (2021).

No que tange ao conteúdo das ementas disponíveis para consulta, percebemos que os assuntos mais estudados são inclusão social, políticas públicas e adaptações pedagógicas voltadas para o ensino de música, como evidenciado nos quadros abaixo, que contêm informações tiradas diretamente dos *sites* e ementas.

Diante dos dados coletados, o resultado que mais podemos destacar como positivo é o da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que oferece em sua grade curricular quatro disciplinas relacionadas com a temática aqui abordada. Além das informações coletadas na internet, cabe ressaltar que a Escola de Música da UFRN também se destaca pela oferta de projetos de extensão, onde os alunos da licenciatura se deparam com turmas de ensino musical específico para pessoas com deficiência. Esses projetos atuam em diversas frentes de Ensino Musical Especial: para ensino de pessoas com Deficiência Visual, o *Esperança Viva*; no ensino musical para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o *Som Azul*; para a musicalização de pessoas com Síndrome de Down, o *Musicalização Up*; para a capacitação de professores na linguagem das LIBRAS e Música, o *Cantando com Libras*; entre diversas ramificações.<sup>14</sup>

Sobre os dados coletados, é possível observar que duas universidades federais não apresentam a ementa da disciplina, seis exibem os objetivos e sete expõem a bibliografia ou os principais autores, contudo, apenas uma apresenta em seus documentos a metodologia da disciplina. Esses dados mostram que, mesmo tendo as ementas, elas não são suficientes para uma compreensão mais aprofundada sobre as propostas das disciplinas. Além disso, algumas que apresentam a disciplina não possuem a ementa disponível, o que dificultou, em muito, nossa pesquisa.<sup>15</sup>

Outrossim, ainda há cursos de Licenciatura em Música que ofertam conteúdos relacionados à Educação Musical Especial e Inclusiva inseridos em disciplinas genéricas, mas que não apresentam no título do componente curricular algo que alerte sobre a temática proposta. É o que acontece, por exemplo, na disciplina de Metodologia do Ensino de Música 3, oferecida na grade curricular da Licenciatura em Música da UFPE, que aborda conteúdos relacionados ao ensino de Música para pessoas com deficiências e transtornos. Contudo, na ementa da disciplina presente no *site* da UFPE, aparece o seguinte texto: "Estudo sobre o ensino de música na educação infantil e na básica".<sup>16</sup> Por ter contato com a professora que oferece essa disciplina na UFPE e com alunos da instituição, temos acesso à informação do conteúdo. No entanto, com a análise das ementas durante a pesquisa, pudemos observar que, em diversos cursos, é uma prática comum deixar conteúdos genéricos na ementa de determinados componentes curriculares, o que dificulta o acesso a informações mais precisas.

Observando as ementas que encontramos das disciplinas, algumas questões nos chamaram a atenção. Uma delas foi o fato de terem disciplinas com o título de Musicoterapia ou com conteúdo de Arteterapia/Musicoterapia, como acontece nas Universidades Federais do Acre, Ceará, Maranhão e Paraíba. Mas, como já colocado

---

14 Durante seis anos participei ativamente desses projetos; por esse motivo, tenho conhecimento sobre como eles funcionam e coloquei aqui neste trabalho, por tratar-se de uma informação que dialoga com a temática abordada na pesquisa (nota da autora).

15 A coleta desses dados foi a parte mais lenta e complexa da pesquisa, pois algumas dessas informações não estavam nos *sites* oficiais das universidades. Por vezes, era possível encontrar via Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), em *sites* específicos dos cursos ou de notícias dos departamentos. A maioria das ementas não possui os objetivos, a metodologia e as referências para a disciplina, o que gerou a pesquisa mais aprofundada nos PPPs dos cursos. Contudo, nem todas as UFs oferecem em seus *sites* o Projeto Político-Pedagógico. É importante ressaltar, também, que, em uma das universidades, a disciplina relacionada à música e inclusão não foi citada, embora esteja presente na grade curricular do curso (nota da autora).

16 Fonte: [https://www.ufpe.br/documents/39211/0/musica\\_licenciatura\\_perfil\\_8805.pdf/91a50926-208f-4572-8feb-01a4676b3179](https://www.ufpe.br/documents/39211/0/musica_licenciatura_perfil_8805.pdf/91a50926-208f-4572-8feb-01a4676b3179).

anteriormente, o curso de licenciatura visa ao ensino/aprendizagem musical, mesmo quando o aluno possui alguma deficiência ou transtorno. Ou seja, o objetivo da aula de música continua o mesmo: que o professor ensine o aluno. Ainda assim, é comum encontrarmos profissionais que confundem a aula de Música com momentos recreativos, de socialização ou terapêuticos, como nessas disciplinas mencionadas. Uma vez vindo de uma universidade federal, que sabemos ser referência em ensino e pesquisa, este é um equívoco muito grande, pois deveria ter claro o papel da educação musical diante da diversidade. Seria importante que as coordenações dos cursos de Licenciatura em Música revissem tais conteúdos.

A Musicoterapia é um campo de conhecimento e formação que se difere da Educação Musical Especial e Inclusiva, tendo como objetivo a saúde e o tratamento do paciente. O fato de o aluno ter deficiência não justifica que ele se torne uma espécie de paciente do professor (SUZANO, 2016; LOURO, 2018). É importante ressaltar que não é proibido que o profissional de Música faça uma especialização ou outra graduação em Musicoterapia, mas ele deve saber diferenciar a sala de aula do consultório, podendo mesclar técnicas de ambas as áreas em seu trabalho, mas nunca fugindo do objetivo principal, ensino ou terapia.

Outro ponto a ser observado a partir dos dados coletados nas ementas dos cursos foram as terminologias utilizadas para designar pessoas com deficiência, estando algumas delas, atualmente, em desuso e/ou não sendo mais recomendadas devido ao caráter preconceituoso ou capacitista. Sasaki (2009) aponta que o uso de uma palavra costuma estar relacionada à evolução alcançada mundialmente por determinado conceito. Esse uso depende do amadurecimento que determinado assunto alcançou dentro de uma nação num período da história. Assim, não podemos afirmar categoricamente que “portadores de necessidades especiais” ou demais termos têm correção absoluta, mas podemos dizer que, nesse contexto, a terminologia “pessoa com deficiência” é a mais adequada no momento, devido a reflexões compatíveis com os valores vigentes da sociedade frente à época em que vivemos.

Tal fato nos faz refletir sobre a necessidade de o corpo docente se atualizar tanto nas temáticas quanto nas ementas das grades curriculares. Uma disciplina que visa tratar do assunto inclusão precisa estar totalmente apoiada nas terminologias vigentes e nos paradigmas que atualmente norteiam a educação inclusiva.

Segundo Schambeck (2016, p.24), discussões sobre políticas de inclusão do Brasil no contexto de educação e pesquisas com foco na inclusão de alunos com deficiência e desvantagens sociais na escola básica, recentemente, vêm mobilizando professores de música para a elaboração de materiais adaptados e estabelecimento de estratégias de aprendizagem. No entanto, pelo que pudemos perceber a partir dos dados coletados, essa mobilização não chegou ao corpo docente dos cursos de Licenciatura em Música da maioria das universidades federais brasileiras.

Ao falar em atualização, outro ponto preocupante para destacar aqui são as referências bibliográficas sugeridas. Nos últimos anos, pudemos observar o crescimento nas políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva, contudo, foi possível detectar em alguns documentos que as disciplinas utilizam material de referência que não pertence

à área de inclusão e/ou educação musical; em alguns casos, a referência utilizada no documento pertence à área de Psicologia, o que é preocupante. Com pesquisas simples na internet utilizando os termos “Música e Inclusão”, é possível detectar alguns nomes que atuam como referência atual no assunto. No Quadro 7 apresentamos algumas sugestões de materiais de referência que podem substituir ou completar a bibliografia indicada nas disciplinas analisadas.

Quadro 7: Sugestões de materiais que podem ser usados como referências em Educação Musical Especial e Inclusiva.

AUTOR/ES	ANO	LIVRO	RESUMO
ASNIS, Valéria Peres; ELIAS, Nassim Chamel	2019	Ensino de música para pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo	O livro apresenta um breve histórico com definições e características do TEA, apresentando também alguns princípios básicos da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) com sugestões de atividades musicais pensadas e adaptadas para pessoas com autismo.
CERVELLINI, Nadir H.	2003	A musicalidade do surdo	Comenta sobre a relação do surdo com a música.
GATTINO, Gustavo	2015	Musicoterapia e autismo	Apesar de não ser um livro voltado para a pedagogia musical, mas, sim, para o tratamento com música, é um livro rico em explicações sobre o autismo e sua relação com a música.
LOURO, Viviane	2010	Arte e Responsabilidade social: inclusão pelo teatro e música	Retrata como pode a música e o teatro caminharem juntos em contextos da educação inclusiva.
	2012	Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência	Aborda como é o aprendizado musical de pessoas com deficiência intelectual, auditiva, visual e física e oferece uma série de atividades para sala de aula.
	2016	Música e inclusão: múltiplos olhares	Série de artigos de profissionais de diferentes áreas com suas visões e contribuições para a educação musical inclusiva.
	2018	Jogos e atividades para educação musical inclusiva	Livro com atividades práticas para aula de música que tenham pessoas com deficiências e transtornos.
	2021	Autismo, educação musical e neurociências	Direcionado para pessoas que se interessem em compreender melhor como a música pode ser direcionada para pessoas autistas, tendo como fio condutor princípios básicos das neurociências no que se refere à cognição, à linguagem, ao movimento e ao comportamento.

LOURO, Viviane; ANDRADE, Gustavo	2020	CEREBRANDO: a música no seu Cérebro	História em quadrinhos que aborda de maneira lúdica o impacto que a música tem no cérebro humano.
ORTEGA, Igor	2018	As cores do som: o potencial musical do surdo	Sobre o ensino de música para surdos a partir de experiências com cores.
SOARES, Lisbeth	2020	Música, Educação e Inclusão: reflexão e prática para o fazer musical	Analisa o uso da música nas escolas e nos diferentes espaços educativos, a fim de fortalecer a ideia de música para todos. Apresenta elementos teóricos e sugestões de atividades práticas visan- do tornar os processos de ensino mais envolventes, significativos e inclusivos.
SYDENSTRICKER, Thelma A.; AMARANTE, Paulo (org.)	2018	Educação musical na diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação	Apresenta o conceito de Educação Mu- sical na Diversidade contrapondo-se ao conceito de Educação Inclusiva e apre- senta resultado de algumas experiências musicais em contextos pedagógicos com públicos diversos.
TOMÉ, Dolores	2003	Introdução à musicografia Braille	Explica de forma sucinta (e visual) como funciona a leitura de música em Braille para que professores possam atuar com deficientes visuais.
TUDISSAKI, Shirlei E.	2014	Ensino de música para pessoas com deficiência visual	Comenta sobre a realidade da deficiên- cia visual e como trabalhar musicalmen- te com esses alunos.
ZAVONELLO, Silvane	2013	Iniciação musical para surdos	Ensina os sinais da Libras de alguns ele- mentos musicais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Completamos a informação sugerindo alguns *sites* encontrados em pesquisas simples na internet utilizando os termos “Música e Inclusão”, expostos no Quadro 8:

Quadro 8: *Sites* referências em pesquisa de materiais referentes à música e inclusão.

SITES	ENDEREÇO ELETRÔNICO	RESUMO
Música e Inclusão	<a href="http://www.musicaeinclusao.wordpress.com">www.musicaeinclusao.wordpress.com</a>	Artigos sobre educação musi- cal inclusiva e sobre música e neurociências, além de outras informações que podem ser úteis para o professor.
Educação e música para todos	<a href="http://www.musicaeducacaoparatodos.blogspot.com">www.musicaeducacaoparatodos.blogspot.com</a>	Informações sobre música e inclusão a partir da experiên- cia pessoal da professora Lis- beth Soares.

LEMEI	@lemeiufpe <a href="https://www.instagram.com/lemeiufpe">https://www.instagram.com/lemeiufpe</a>	Instagram do Laboratório de Educação Musical Especial e Inclusiva da Universidade Federal de Pernambuco.
Surdodum	<a href="https://www.facebook.com/Surdodum">https://www.facebook.com/Surdodum</a>	Página oficial do Facebook sobre o trabalho de música e surdez – Surdodum.
Som da Pele	<a href="http://www.somdapele.blogspot.com">http://www.somdapele.blogspot.com</a>	Site do trabalho de música e surdez do educador musical conhecido por Batman – projeto Som da Pele.
TeMuDi	<a href="http://www.temudi.wordpress.com">www.temudi.wordpress.com</a>	Site do evento Tecnologia, Música e Diversidade, que visa ensinar como utilizar tecnologia no ensino musical inclusivo (no site, é possível fazer <i>download</i> dos artigos do evento).
Catatreko	<a href="http://www.catatreko.wordpress.com">www.catatreko.wordpress.com</a>	Site do grupo musical que utiliza sucatas e tecnologia e trabalha também com acessibilidade de pessoas com deficiências.
Simcam	<a href="http://www.abcoamus.org/new_abcm/abcm-anais-simcam.html">www.abcoamus.org/new_abcm/abcm-anais-simcam.html</a>	Anais do Simpósio de Cognição e Artes Musicais, que possui alguns artigos sobre música e inclusão.
ABEM	<a href="http://www.abemeducacaomusical.com.br">www.abemeducacaomusical.com.br</a>	Site e revista da Associação Brasileira de Educação Musical, que possui alguns artigos sobre música e inclusão.
Musibraille	<a href="http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille">intervox.nce.ufrj.br/musibraille</a>	<i>Download</i> do software de musicografia Braille.
AUMI	<a href="http://www.aumiapp.com/download.php">http://www.aumiapp.com/download.php</a>	<i>Download</i> do software Adaptive Use Musical Instrument.
PROBEM do CAC	<a href="http://www.probemdocac.wordpress.com">www.probemdocac.wordpress.com</a> @probemdocac	Redes sociais do projeto de saúde mental do músico, da Universidade Federal de Pernambuco. Na quarentena, eles promoveram uma série de <i>lives</i> com especialistas de todo o Brasil sobre a temática Música e Inclusão (todas disponíveis gratuitamente).



Junior Cadima	@jrcadima <a href="http://www.instagram.com/jrcadima">www.instagram.com/jrcadima</a>	Instagram do professor e pesquisador Junior Cadima, referência na área de Educação Musical Inclusiva, onde ele apresenta sugestões de atividades e reflexões acerca da temática.
UFRN	<a href="https://www.emi.musica.ufrn.br/index.php/anais">https://www.emi.musica.ufrn.br/index.php/anais</a>	Anais dos Encontros sobre Música e Inclusão, promovidos pela Escola de Música da UFRN.

Fonte: Barbosa (2021).

## Considerações finais

Segundo Marco (2020), a escola como instituição ainda opera da mesma forma que um órgão reprodutor da estrutura da capacidade e do desenvolvimento infantil pautado em corpos sem deficiência. No campo cultural, Hall (2003, p.338) afirma que “a marginalidade, embora permaneça periférica ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora” e ainda aponta que não é apenas uma questão de abertura, dentro dos “espaços dominantes”, à ocupação dos de fora. É resultado de políticas culturais da diferença, “de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural” (HALL, 2003, p.338).

Não devemos cair na falácia de que a pessoa com deficiência tem que se adaptar ao lugar ou superar obstáculos: temos que partir do princípio de que tais obstáculos não deveriam existir. Esse modo de pensar romantiza a falta de acessibilidade. Como disse Hall (2003), a falta de inclusão é um reflexo da desigualdade social, e Marco (2020, p.26), complementando esse raciocínio, afirma que “o modelo econômico que vivemos se nutre de desigualdades, e não existe capitalismo sem desigualdade”.

É importante discutirmos que a inclusão não se pode ser pensada apenas pela ótica da PCD; a luta sempre esteve atrelada à luta de idosos, em um viés onde se analisa a política de corpos.<sup>17</sup> A inclusão e a acessibilidade são pautas que unem pessoas e suas individualidades. Deve-se refletir também sobre o que leva alguém a ser excluído, sobre de onde parte a premissa de que um corpo é menos válido que outro.

Tais conteúdos precisam ser refletidos durante a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música, para que possam contribuir na formação do futuro educador e o façam pensar sobre a forma como atuará com alunos com deficiência e/ou desvantagens e/ou diferenças sociais em sala.

Acredita-se que a formação de professores, em diálogo constante com a educação inclusiva, apropria-se de grande relevância desde que tenha em mente as preocupações, as dificuldades do estudante e licenciando em Música e suas expectativas quanto à atuação em sala de aula inclusiva.

---

17 Definição utilizada por Marco (2020) para designar a política do corpo que envelhece, do corpo que adoce, “um corpo que está à mercê de uma vida social, isso quer dizer que todo corpo pode sofrer ou vir a ter algum tipo de mutação que fuja do controle do sujeito” (MARCO, 2020, p.26).

Em resumo, o estudo revelou uma carência na formação docente em música voltada para a inclusão no contexto da Educação Básica. Contudo, podemos observar o crescente aumento de soluções de políticas públicas e da oferta de disciplinas relacionadas à música e inclusão. A pesquisa aqui apresentada suscita novos questionamentos a serem investigados e contribui para a área da Música e docente em diversas perspectivas.

O desafio de formar professores é imensurável, um tema que busca estar em constante movimento e estruturação, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico. É um caminho cheio de labirintos, onde o fio de Ariadne<sup>18</sup> se constitui na atualização constante da práxis pedagógica.

## Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - 5)*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, L. Kalinka Cordeiro. *Projeto Som Azul: reflexões sobre musicalização e autismo*. Artigo (Especialização) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BARBOSA, L. Kalinka Cordeiro. *Música, inclusão e formação docente nas universidades federais brasileiras: reflexões a partir das disciplinas específicas de educação musical especial/inclusiva*. Orientador: Giordano Cabral. 2021. Dissertação (Mestrado) – Música, Educação e Sociedade, Centro de Artes e Comunicação, UFPE, Recife, 2021.

BOGAERTS, Jeanine. Educação Musical Inclusiva: considerações sobre aulas de música numa escola regular de ensino. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 19.*, 2010, Goiânia. Anais [...]. Londrina: ABEM, 2010.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

---

18 Inspirado na história mitológica de Teseu, Ariadne e o labirinto. O “fio de Ariadne” serve como ilustração de um método que auxilia na solução de um tema complexo, uma saída para uma situação difícil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 10 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, de 23 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5626&ano=2005&ato=b61MTU65UMRpWTdae>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, n. 65, seção 1, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348). Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCD Legal - Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2 maio 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2016, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, Seção 1, p. 42, 11 maio 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34011>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: SEESP, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 14 nov. 2019.

FINCK, Regina; SOARES, J. Currículo, deficiência e inclusão: um estudo de caso sobre a formação de professores de música *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: DEBATER O CURRÍCULO E SEUS CAMPOS*, 9., 2010, Porto.

Anais [...]. Porto: CIIE/LIVPSIC, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A. A.; OSÓRIO, A. C. N. (org.). *Da Educação Especial à Educação na Diversidade: escolarização, práticas e processos*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2010. p. 89-106.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. Da Diáspora. Identidades e mediações culturais. In: SOVIK, Liv (org.). Belo Horizonte: EdUFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. *Cultura Popular e Identidade. Que "negro" é esse na cultura negra*, pp. 335-349.170

INEP. Censo escolar de 2018. Brasília: MEC, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

LOURO, Viviane dos Santos. Desconstruir... Repensar... Incluir... In: LOURO, Viviane (org.). *Música e inclusão: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Som, 2016. p. 33-47.

LOURO, Viviane dos Santos. *Jogos e atividades para a educação musical inclusiva*. São Paulo: Editora Som, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCO, Victor Di. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MORAES, Gisele Masotti. Educação Musical inclusiva: aspectos históricos e exemplos práticos. In: LOURO, Viviane (org.). *Música e inclusão: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Som, 2016. p. 177-195.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RUUD, E. *Música e saúde*. São Paulo: Summus, 1991.

SASSAKI, Romeu. K. Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540). Acesso em: 14 nov. 2019.

SILVA, Crislany Viana da; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. A educação musical inclusiva na escola de educação básica: o que o professor de música precisa saber? *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Paraíba.*

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

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SUZANO, Cátia. Diálogos entre educação musical e musicoterapia. *In: LOURO, Viviane (org.). Música e inclusão: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Som, 2016. p. 81-97.