

Educação musical inclusiva como linguagem cosmopolítica: diversidade e desafios

Inclusive music education as a cosmopolitical language: diversity and challenges

La educación musical inclusiva como lenguaje cosmopolítico: diversidad y desafíos

Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves¹
Aline Cristine da Silva Muniz²

Resumo

Este artigo investiga a interseção entre cosmopolítica e educação musical inclusiva, analisando estratégias de inclusão e os desafios enfrentados com base em relatos de experiência. A cosmopolítica, entendida como a consideração de múltiplas perspectivas e agentes na construção do conhecimento, oferece uma lente inovadora para repensar práticas pedagógicas na educação musical (Ferreira, 2023). A partir de experiências práticas, são discutidas metodologias que promovem a inclusão de alunos com deficiência no ensino de música e as dificuldades encontradas pelos educadores nesse processo (Barbosa; Soares, 2023). Este estudo visa contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, onde a música possa ser um veículo de transformação social e inclusão.

Palavras-chave: Cosmopolítica; Educação musical inclusiva; Relatos de experiência.

Abstract

This article investigates the intersection between cosmopolitics and inclusive music education, analyzing inclusion strategies and the challenges faced based on experience reports. Cosmopolitics, understood as the consideration of multiple perspectives and agents in the construction of knowledge, offers an innovative lens for rethinking pedagogical practices in music education (Ferreira, 2023). Based on practical experiences, methodologies that promote the inclusion of students with disabilities in music teaching and the difficulties encountered by educators in this process are discussed (Barbosa; Soares, 2023). This study aims to contribute to building a more inclusive and equitable educational environment, where music can be a vehicle for social transformation and inclusion.

Keywords: Cosmopolitics; Inclusive music education; Experience reports.

¹ Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, Brasil.
E-mail: phpityufmg@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3325-6829>,

² Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ouro Preto/MG, Brasil. E-mail: alineleodore@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2543-3515>,

Resumen

Este artículo investiga la intersección entre la cosmopolítica y la educación musical inclusiva, analizando las estrategias de inclusión y los desafíos que enfrentan a partir de relatos de experiencias. La cosmopolítica, entendida como la consideración de múltiples perspectivas y agentes en la construcción del conocimiento, ofrece una perspectiva innovadora para repensar las prácticas pedagógicas en la educación musical (Ferreira, 2023). A partir de experiencias prácticas, se discuten las metodologías que promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación musical y las dificultades que enfrentan los educadores en este proceso (Barbosa; Soares, 2023). Este estudio busca contribuir a la construcción de un entorno educativo más inclusivo y equitativo, donde la música pueda ser un vehículo para la transformación social y la inclusión.

Palabras clave: Cosmopolítica; Educación musical inclusiva; Relatos de experiencias.

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro tem sido pauta de diversas políticas públicas e debates acadêmicos. Soares (2020) destaca a importância de garantir o direito à educação para todos, enfatizando a necessidade de práticas inclusivas que promovam a participação ativa dos estudantes com deficiência.

Nos últimos anos, temos acompanhado um expressivo aumento de matrículas de crianças com algum tipo de deficiência nas instituições de ensino regulares do Brasil. Isso se deve, predominantemente, pela busca do país em cumprir a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa, até o ano de 2024, universalizar o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas de quatro a dezessete anos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente em classes comuns. (Brasil, 2014).

Segundo dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as matrículas na educação especial em toda a educação básica — da educação infantil ao ensino médio cresceram consideravelmente. Em cinco anos, o aumento foi de 41,6%, saltando de 1,25 milhão em 2019 para 1,77 milhão em 2023. Como comparação, em 2010, havia cerca de 702 mil matrículas na educação especial. Outro aspecto é que, em 2023, a grande maioria dos estudantes público-alvo da educação especial na educação básica, 91%, estudava em classes comuns, o que também representa um aumento em relação a cinco anos antes, quando essa taxa era de 87,2% (Brasil, 2023).

É fato que apenas o aumento do número de matriculados na educação especial não garante, necessariamente, uma plena e qualificada inclusão dos sujeitos, mas já demonstra ser um grande avanço nas políticas públicas de Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva. É preciso agora, então, avançar também nos demais eixos que permeiam a política de expansão do acesso, a saber: qualidade e permanência; produção de conhecimento e formação. A garantia de que esses estudantes receberão uma educação de qualidade e, principalmente, de que esta oferta seja realmente inclusiva, passa necessariamente por uma ampla transformação da escola. E, neste caso, transformar a escola não significa apenas “rearranjar” os seus espaços físicos, mas muito além disso; implica, principalmente, munir, sem distinção, todo o coletivo de pessoas que atuará direta ou indiretamente com esses indivíduos (do porteiro ao corpo docente; da secretaria administrativa às merendeiras; da direção aos funcionários da limpeza) de informações e conhecimentos, para que possam contribuir efetivamente para a sua formação global.

Fazendo um recorte para o contexto específico da sala de aula, essa ampla e rica diversidade, proporcionada pela chegada dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nas classes comuns, tem provocado no corpo docente da educação básica, um movimento constante pela busca pelas melhores “ferramentas” metodológicas para o desenvolvimento do trabalho junto a essas crianças e adolescentes, uma vez que ainda falta, para ampla maioria da categoria, uma formação mais sólida e os conhecimentos básicos necessários para a efetivação de uma educação que seja necessariamente inclusiva; um desafio que se impõe a todos(as) professores(as), das mais distintas áreas do conhecimento. Buscando aproximar ainda mais a nossa lupa, trazendo a nossa perspectiva para o campo da Educação Musical, percebemos que a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas se mostra cada vez mais evidente, exigindo dos educadores uma constante reflexão e adaptação de suas metodologias.

A cosmopolítica, conceito que propõe a consideração de múltiplas vozes e agentes na construção do conhecimento, surge como uma perspectiva relevante para repensar práticas pedagógicas. Ferreira (2023) explora essa abordagem como um instrumento que valoriza a diversidade de agentes e práticas na construção do saber. Este artigo, fundamentado em relatos de experiência de dois docentes, busca analisar estratégias de inclusão no ensino de música e os desafios enfrentados nesse processo. Conforme Barbosa e Soares (2023), é fundamental refletir sobre as práticas inclusivas na educação musical, destacando a

importância de uma formação docente que considere a diversidade discente. Ao abordar tais temáticas, espera-se contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, no qual a música atue como instrumento de transformação social e promoção da inclusão.

Cosmopolítica e educação musical inclusiva

A cosmopolítica, conceito desenvolvido por Isabelle Stengers (2010), propõe uma abordagem que reconhece a multiplicidade de saberes e a coexistência de diferentes modos de existir no mundo. Esse pensamento, ao ser transposto para a educação musical inclusiva, desafia modelos hegemônicos e eurocêntricos, abrindo espaço para práticas musicais diversas, que valorizam as experiências e expressões de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, “a cosmopolítica não busca um consenso universal, mas sim a crítica dos modos de exclusão que impedem a coexistência e o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento” (Stengers, 2010, p. 28).

Na educação musical inclusiva, a cosmopolítica pode propiciar um ambiente em que estudantes com e sem deficiência podem interagir musicalmente sem que seja imposto um padrão predefinido de execução. Segundo a abordagem pedagógica proposta por Murray Schafer (1991), a experiência sonora e musical deve estar aberta à escuta atenta e à expressão criativa, permitindo que diferentes corpos e subjetividades se manifestem de forma autônoma. Nesse sentido, a educação musical inclusiva não deve ser apenas um espaço de adaptação, mas sim um lugar de reconstrução de paradigmas, onde as diferenças não sejam apenas aceitas, mas celebradas (Del Bene, 2020).

A prática da educação musical sob uma perspectiva cosmopolítica implica o reconhecimento das especificidades de cada estudante, valorizando tanto a escuta como a experimentação sonora. Segundo Willems (1970), a educação musical deve levar em consideração os aspectos sensoriais e perceptivos de cada aluno, favorecendo a expressividade individual e coletiva. Essa abordagem evita a imposição de um padrão estético-musical fixo e único, permitindo que os estudantes desenvolvam suas potencialidades dentro de uma lógica de acolhimento e interação.

A inclusão musical, sob essa perspectiva, também dialoga com a ideia de composição coletiva e criação musical compartilhada, onde diferentes capacidades são combinadas para gerar um resultado sonoro plural. Estudos recentes apontam que a participação ativa de

estudantes com deficiência em práticas musicais colaborativas favorece não apenas a autonomia e a autoestima, mas também promove a sensibilização dos demais alunos quanto às potencialidades da diversidade (Ostrovsky & Pereira, 2018; Swanwick, 1999; Allsup, 2016).

Destaca-se que a aplicação da cosmopolítica na educação musical inclusiva não se limita ao ambiente escolar. Em espaços comunitários, projetos sociais e outros contextos educacionais, essa proposta pode ampliar ainda mais o acesso e a valorização de diversas formas de expressão musical. Segundo Pauline Oliveros (2005), a prática de *Deep Listening* ou *Escuta Profunda* pode ser uma ferramenta essencial para a educação musical inclusiva, incentivando a escuta ativa e a colaboração entre os participantes.

A sensibilidade, conforme discutida por Kássia Silva de Freitas (2020), é um elemento crucial na educação infantil, em que o olhar atento do educador às crianças pequenas orienta experiências de fala, escuta, autonomia e exploração. Freitas (2020) argumenta que o olhar sensível sempre teve suma importância nas discussões vividas ao longo de sua carreira, uma vez que as vivências cotidianas com as crianças são sempre inéditas. Essa abordagem pode ser aplicada também na educação musical inclusiva, onde a sensibilidade do educador favorece a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Michel Maffesoli (2005) argumenta pela necessária união entre o sensível e o inteligível - ou seja, a experiência sensível aliada ao desenvolvimento intelectual. Essa integração pode ser aplicada na educação musical inclusiva, onde a sensibilidade e a escuta ativa promovem uma compreensão mais profunda e uma valorização das diversas formas de expressão musical.

Na próxima seção traremos relatos de experiência e estratégias aplicadas no ensino de música inclusivo.

Relatos de experiência e estratégias de inclusão no ensino de música

1. Música e inclusão no Centro Pedagógico da UFMG

Me formei como professor de Música no ano de 2006 e, ao longo destes últimos 19 anos tenho me dedicado, todos os dias, a ensinar e, principalmente, a aprender com os meus estudantes. Neste período, trabalhei como regente de coral infantil; de adultos; de uma orquestra de violões; ministrei aulas de instrumento; fui coordenador de escola de música; produzi eventos e festivais; enfim, foram muitas e diversas experiências, umas boas e outras

ruins! Mas, todas elas sempre ocorreram paralelamente à docência em escolas regulares. Sim, sou professor de Arte e ministro aulas de Música em escolas regulares desde o início da minha trajetória profissional. Minhas primeiras experiências como docente ocorreram ainda durante a minha graduação, nos estágios supervisionados e/ou nos programas que aconteciam em parceria com o curso de Música da Universidade Federal de Ouro Preto; ministrei aulas em creches, escolas municipais, estaduais, até que, em janeiro de 2014, me tornei professor do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O Centro Pedagógico é um Colégio de Aplicação, vinculado à Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (EBAP/UFMG). É responsável pela oferta do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), em tempo integral, para 450 estudantes, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para cerca de outros 100 alunos no período noturno. Oferta, ainda, cursos de especialização, em parcerias estabelecidas com o poder público municipal e estadual de Minas Gerais, bem como a outros interessados da comunidade externa, cumprindo seu papel de colaborar com a formação docente também no campo da pós-graduação *lato-sensu*.

O corpo docente da escola é composto por cerca de 60 professores efetivos, que estão alocados em nove núcleos de ensino: Arte, Educação Física, Geografia, História, Letras, Língua Estrangeira, Matemática, Núcleo Básico (composto por professores Pedagogos que atuam na alfabetização e letramento das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental), além do recém-criado Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (formado por três docentes, responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE, e vinculado ao LACPPi-UFMG - Laboratório de Análise Crítica da Prática Pedagógica Inclusiva da Universidade Federal de Minas Gerais).

No campo de conhecimento da Arte no Centro Pedagógico, especificamente, os docentes do Núcleo assumem a responsabilidade de fomentá-la na vida dos estudantes por meio de princípios inovadores, coerentes com a proposta da BNCC e com a sua posição de Colégio de Aplicação, comprometido com a formação de crianças, adolescentes, assim como de professores em formação inicial ou continuada. Neste sentido, a oferta da Arte no Centro Pedagógico se dá em cinco linguagens: Artes Visuais, Audiovisual, Dança, Música, Teatro e, ainda, nas Artes Integradas, como espaço interdisciplinar de integração entre as artes e estas com diversos saberes. A oferta de cada unidade temática se dá por docentes licenciados em

cada uma delas, o que propicia aos alunos o desenvolvimento de competências específicas e integração com o todo do fazer artístico.

Das cinco linguagens oferecidas nas aulas de Arte no CP, a Música é, certamente, uma das que possuem um histórico mais longínquo, iniciado ainda na década de 1980. Por meio de documentos diversos é possível constatar que a Música ocupou e ainda ocupa, ao longo das últimas décadas, um lugar de destaque no escopo do ensino de Arte desta escola. Um excelente exemplo para ilustrar tal afirmação está no *Pandalelê: laboratório de brincadeiras* que promovia atividades lúdicas e pesquisas sobre os “brinquedos cantados” junto aos estudantes adolescentes.

O ano de 2014, entretanto, marcou um novo e importante capítulo para o ensino da Arte e, sobretudo, da Música no Centro Pedagógico. No referido ano, a escola recebeu quatro novos professores efetivos para o Núcleo de Arte, dentre os quais dois eram músicos. A partir de então, a responsabilidade pela educação musical das crianças e adolescentes, dos três ciclos de formação humana do Centro Pedagógico, passou a ser dividida por esses dois docentes. Ambos possuem licenciatura em Música, com Doutorado em Música e Educação, além de ampla experiência no ensino e na formação de novos professores da área. Importa informar ao leitor, que às práticas desenvolvidas pelos dois citados professores, soma-se também o trabalho do professor de Artes Integradas (também efetivo e lotado no Núcleo de Arte), que embora tenha a Pedagogia como a sua formação base, possui vasta experiência e uma estreita relação com a Música nas suas práticas, vivências e pesquisas, o que só tem ajudado a amplificar o acesso dos estudantes à uma formação musical sólida e de qualidade.

Mas, há um outro ponto chave nessa história, que coincide também com o período da chegada dos atuais professores de Música no Centro Pedagógico da UFMG, e que impactou sobremaneira – de modo geral, muito positivamente – toda a estrutura escolar e a forma como a comunidade escolar passou a ver, pensar e, principalmente, vivenciar a educação. Trata-se da deliberação que estabeleceu, a partir do ano 2016, a reserva de 5% das vagas do edital para entrada de novos estudantes, destinadas às crianças público-alvo da educação especial. Cabe ressaltar que o Centro Pedagógico sempre recebeu estudantes com necessidades educacionais especiais. Entretanto, como o ingresso não era sistemático até então, as demandas eram sempre pontuais. Foi, então, a partir deste momento, que a escola percebeu a necessidade de se aproximar mais dos debates e estudos sobre a educação inclusiva para uma maior e melhor compreensão da nova realidade que se apresentava.

Naquele dado momento, antes da chegada efetiva das crianças à sala de aula, ainda não era possível dimensionar de qual(is) maneira(s) essa deliberação impactaria no dia a dia escolar e nas atividades práticas de sala de aula. O clima que pairava na escola era um misto de boas expectativas, permeado por incertezas e até mesmo de certo medo causado pelo desconhecido. No meu caso, especificamente, de um lado criou-se uma grande euforia pela oportunidade de poder trabalhar com um público que até naquele momento (apesar de já estar a quase uma década em sala de aula) eu ainda não tinha atuado em minha carreira e, de outro, bastante ansiedade e receio, causados exatamente pelos mesmos motivos.

A minha primeira experiência com um estudante PAEE, ampliou significativamente esses sentimentos, e acabou provocando em mim uma sensação nunca antes sentida em minha vivência docente: o receio de não saber lidar com determinadas situações ou mesmo de “não dar conta”. Creio que isso possa ter sido provocado pelo fato da referida criança ser deficiente auditiva. Inconscientemente, me questionava a todo momento: como vou ensinar Música a uma criança que não escuta? Este temor inicial, provocado pelo desconhecido e pelo pré-julgamento inerente a todo ser humano àquilo que lhe é novo, foi, aos poucos, dando lugar a outros sentimentos muito mais prazerosos e profícuos. Fui percebendo, no contato diário com a criança, que apesar dela possuir um elevado grau de perda auditiva, não era totalmente surda. Conseguia compreender e participar das aulas, realizando sempre com muito entusiasmo e qualidade, todas as atividades propostas em sala. Era impressionante como ela conseguia, inclusive, cantar as notas musicais e os intervalos entre elas com a mais absoluta perfeição; o mesmo ocorria quando realizávamos ditados rítmicos em sala e, com extrema facilidade, reproduzia, a partir das vibrações das batidas de um tambor, por exemplo, todos os sons executados. Cheguei à conclusão, com o passar do tempo, que essa criança possuía uma percepção musical muito mais aguçada do que a maior parte dos seus colegas turma, o que me fez despertar ali para as múltiplas possibilidades e potencialidades do trabalho com a educação musical inclusiva.

Nos últimos anos estamos percebendo um aumento não só no número, mas também na diversidade de crianças com algum tipo de deficiência no Centro Pedagógico. Para exemplificar a amplitude do perfil dos nossos estudantes com necessidades educacionais especiais, destaco alguns diagnósticos das nossas crianças, a saber: Transtorno de Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência Auditiva, Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Altas Habilidades, entre outros. Tem chamado a atenção da

comunidade escolar, também, o fato de que a quantidade de estudantes PAEE está crescendo, exponencialmente, a cada ano. É perceptível que, para além daqueles que entram pela cota de vagas reservadas, muitos outros têm acessado a escola pelo método convencional de ingresso, ou seja, pelo sorteio de vagas da ampla concorrência. Nos dois últimos anos, 2024 e 2025, por exemplo, foram matriculadas dezesseis crianças (doze com TEA, duas com Síndrome de Down, uma com paralisia cerebral e uma com Altas Habilidades/Superdotação) apenas nas turmas de primeiro ano.

Além dos motivos já apresentados no início deste artigo, temos outras hipóteses para este aumento progressivo do número de crianças matriculadas com alguma necessidade educacional especial no CP. Uma delas, é o fato de que elas participam do sorteio das vagas em duas modalidades (ampla concorrência e reserva de vagas), o que acaba aumentando as suas chances; outra hipótese, ainda aventada, é de que com o passar dos anos, a partir de 2016, mais pessoas passaram a conhecer o trabalho desenvolvido na escola, o que acabou despertando o interesse das famílias dos estudantes com este perfil. Porém, estudos mais aprofundados serão necessários para comprovar, ou não, tais hipóteses. Atualmente, há 49 estudantes PAEE matriculados nos nove anos do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico. Posso afirmar que a entrada regular dos estudantes PAEE no Centro Pedagógico, a partir de 2016, me fez descobrir uma outra triste realidade. É que, naquele momento, eu imaginava que a ausência de uma formação mais consolidada para a atuação docente com a Educação Especial era uma característica exclusiva dos cursos de Licenciatura em Música. Entretanto, no diálogo com colegas de outras áreas de conhecimento, pude perceber que esse “buraco” afeta a maior parte das matrizes curriculares, de praticamente todos os cursos de licenciatura, principalmente daqueles mais antigos.

Essa sensação de “falta” acabou, então, provocando nos docentes da escola um importante movimento relacionado à busca por (in)formação para uma atuação mais assertiva junto a este público e, principalmente, por trocas de experiências do trabalho no ambiente escolar. Assim, diversas ações começaram a acontecer, das quais irei elencar algumas. A primeira delas foi a criação do NEPED (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva e Diversidade), que já há alguns anos vem promovendo diversas atividades, eventos e pesquisas voltadas para a temática da inclusão, principalmente no contexto escolar do CP.

Destaco aqui, para exemplificar, duas ações deste grupo que contribuíram bastante para a formação da comunidade escolar: a pesquisa “Inclusão na escola regular

de tempo integral: principais desafios para o cotidiano escolar e para a formação docente” realizada no ano de 2021 e o “I Seminário Educação Inclusiva na Educação Básica: compartilhando práticas, vivências e trajetórias de pesquisa”, ocorrido no ano de 2023, e que foi um importante espaço de trocas de experiências entre os colegas docentes e, também, com o corpo técnico-administrativo da escola.

Outro importante projeto que gostaria de destacar, foi uma coletânea de artigos sobre a Educação Inclusiva, produzida pelos docentes do CP, juntamente com os bolsistas do Programa Imersão Docente (PID) durante o período inicial da pandemia; essa coletânea acabou virando um livro, publicado em 2023. Não posso deixar de citar neste fluxo, ainda, a chegada, no segundo semestre de 2022, de três professoras efetivas para atuar no Atendimento Educacional Especializado. A presença dessas colegas em nossa escola, profissionais com ampla formação e bagagem na área da inclusão, trouxe inúmeras contribuições para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do trabalho de todo o coletivo no Centro Pedagógico junto às crianças do PAEE.

Neste movimento que ocorreu, de maneira geral em toda escola, comecei também a buscar mais conhecimentos para subsidiar as minhas práticas em sala de aula. Falando especificamente do trabalho realizado nas aulas de Música por mim oferecidas, penso que foi exatamente neste contexto, embalado pela necessidade, e provocado pela chegada dos estudantes PAEE em nossa escola, que passei a me debruçar com maior afinco sobre os estudos relacionados à Educação Inclusiva. O caso inicial relatado neste texto, da criança com deficiência auditiva, foi para mim apenas o pontapé inicial na busca por uma formação, mesmo que tardia, mas que se mostrou extremamente necessária. Tenho buscado, cotidianamente no meu trabalho, proporcionar a todos os estudantes o direito pleno ao conhecimento musical, não apenas realizando “ajustes” nas atividades, mas procurando promover a acessibilidade e adequando as metodologias às necessidades de cada indivíduo, pois o modo, o caminho e o meio de se alcançar os objetivos é que precisam ser adaptados (Vygotsky, 1997).

Olhando para este passado recente, contado a partir da entrada regular dos estudantes PAEE no Centro Pedagógico da UFMG, percebo que estamos construindo, dia após dia, uma Educação Musical realmente inclusiva em nossa escola. Essa construção tem sido pensada e realizada sob uma base que tem se mostrado cada vez mais sólida, pelas mãos dos docentes músicos, mas contando também com a participação de muitos outros colegas. Sempre que nos

deparamos com situações que nos impõem algum tipo de dificuldade, buscamos no diálogo com os colegas mais experientes, mesmo de outras áreas de conhecimento, compreender a melhor maneira de acessar cada estudante. A partir dessas trocas estamos ganhando, a cada dia, mais e novos repertórios que estão nos permitindo consolidar o nosso trabalho, e nos possibilitando desenvolver diferentes competências práticas musicais com os nossos alunos.

Tenho a cada dia mais certeza, amparado pelas vivências da prática cotidiana da sala de aula e, também, nos múltiplos espaços de convivência da escola, que o CID (Código Internacional de Doenças) trazido nos laudos e diagnósticos das crianças público-alvo da Educação Especial, quase sempre acompanhados de prognósticos que sugerem inúmeras limitações, não podem ser encarados de maneira alguma como dados cristalizados e, ainda menos, como algo imutável. Muito pelo contrário! Conforme ressalta Louro (2013), “cabe a nós educadores, entre outros profissionais envolvidos com as pessoas com deficiências, quebrar os preconceitos” (Louro, 2013, p. 6). Isso significa que é nossa responsabilidade, enquanto docentes, garantir, por meio de nossas práticas pedagógicas, que os direitos de todos os estudantes — sem exceção, mas com especial atenção àqueles com deficiência — sejam plenamente assegurados. Mais do que isso, precisamos estimular a autonomia e o protagonismo desses estudantes, para que a escola não seja reprodutora da triste realidade social que acaba invisibilizando essas crianças.

2. Caminhos para a inclusão no ensino de música

Minha trajetória no ensino de música teve início na Universidade Federal de Ouro Preto, onde me formei em Licenciatura em Música com habilitação em Canto, no ano de 2024. Desde então, venho construindo uma carreira voltada à educação musical, atuando no ensino particular com turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, além de oferecer aulas de canto e preparação vocal.

Durante a graduação, tive as primeiras experiências como docente por meio dos estágios supervisionados na rede pública de ensino, o que me permitiu explorar diferentes abordagens pedagógicas e vivenciar múltiplos contextos educacionais. Também atuei em espaços inclusivos e sociais, como na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e em projetos socioassistenciais do Lar São Vicente de Paula, por meio do projeto de extensão Cia da Gente, vinculado à Fundação Gorceix. Essas vivências foram fundamentais para o

desenvolvimento da minha prática docente, reforçando meu compromisso com a acessibilidade e com a valorização da diversidade na educação musical.

Ao longo da minha jornada, venho enfrentando diferentes desafios relacionados à inclusão em sala de aula. Entre os principais, destacam-se a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a ausência de formação continuada especializada para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. No contexto do ensino regular em instituições privadas, embora existam cursos de capacitação docente, muitos abordam os temas de forma genérica, sem aprofundamento em condições como o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), Altas Habilidades/Superdotação e a deficiência intelectual. Observa-se, ainda, um foco mais recorrente em temas como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtornos do Espectro Autista (TEA), revelando a necessidade de uma abordagem mais abrangente e sensível à pluralidade de perfis presentes nas salas de aula.

Um dos desafios mais complexos é a ausência de comunicação eficaz entre a escola e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Informações essenciais sobre as necessidades específicas dos alunos nem sempre são compartilhadas, dificultando a adaptação adequada de metodologias e recursos. Soma-se a isso a relação muitas vezes frágil entre escola e famílias. Alguns responsáveis enfrentam dificuldades para acessar serviços de saúde especializados ou resistem em aceitar o diagnóstico de seus filhos, o que repercute diretamente na continuidade de estratégias pedagógicas e terapêuticas. Em certos casos, há também baixa colaboração com a escola, com o não seguimento de orientações e rotinas estabelecidas, o que fragiliza o vínculo educativo. Essa desconexão compromete o trabalho conjunto e pode intensificar os desafios enfrentados pelas crianças. Superar essas barreiras exige um esforço constante de diálogo, sensibilização e construção de parcerias colaborativas, essenciais para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante desses desafios, adoto uma abordagem pedagógica centrada na flexibilidade e na personalização. Procuro reconhecer e atender às necessidades singulares de cada aluno, promovendo adaptações constantes nas atividades, nos recursos e nas metodologias utilizadas. O objetivo é garantir que todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou potencialidades, possam participar ativamente do processo educativo.

Compreendo, também, que a escuta ativa é um dos pilares da inclusão. Estar disponível para ouvir o que os alunos comunicam — com ou sem palavras — é fundamental para estabelecer vínculos de confiança e compreender suas formas singulares de estar no

mundo. Muitas vezes, um gesto, um som ou até mesmo um silêncio carregam significados que orientam a prática pedagógica de forma mais sensível e eficaz. Essa escuta vai além da percepção auditiva: trata-se de uma escuta afetiva, empática e comprometida com o acolhimento.

Outro elemento essencial na construção de um ensino de música inclusivo é o fortalecimento da autonomia dos estudantes. Para isso, busco promover escolhas dentro das propostas musicais, oferecendo caminhos diversos para que cada um possa se expressar de modo autêntico. Essa valorização da autoria individual contribui para a construção da autoestima e favorece o protagonismo estudantil, especialmente em contextos em que historicamente a voz de determinados grupos foi silenciada.

Nesse processo, o papel do professor não é o de conduzir de forma rígida, mas de mediar, observar e adaptar continuamente, reconhecendo as potencialidades em constante transformação de cada sujeito. A inclusão, portanto, não é uma técnica ou fórmula pronta, mas um caminho ético e pedagógico que se refaz a cada encontro em sala de aula, a cada desafio e a cada descoberta compartilhada.

Além disso, compreendo que nem sempre é possível alcançar todos os objetivos planejados em uma única aula. Muitas vezes, mais do que buscar um desempenho pleno, é essencial valorizar o processo de aprendizagem e as pequenas conquistas que ocorrem no dia a dia — especialmente entre estudantes com necessidades específicas. Ao priorizar o desenvolvimento contínuo e respeitar o ritmo individual de cada aluno, construímos um ambiente mais humano e acolhedor, onde todos têm a oportunidade de participar, aprender e crescer.

3. Desafios para a implementação de práticas inclusiva no ensino de música

3.1. Formação docente como pilar na inclusão

A implementação de práticas inclusivas na educação musical envolve múltiplos desafios que devem ser considerados na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo — um espaço capaz de atender a todos os estudantes, inclusive ao público-alvo da educação especial. Essa perspectiva requer a incorporação dos pilares centrais da inclusão apontados por Glat e Pletsch (2010): presença, participação e construção de conhecimentos.

Buscamos, cotidianamente, adquirir novos saberes e ferramentas que sustentem esse trabalho e que possibilitem o acesso equitativo à aprendizagem musical. Embora já se observem avanços relevantes, esse percurso ainda é permeado por percalços e obstáculos significativos.

Wille *et al.* (2018) destacam a necessidade de repensar a formação dos professores de música para atender às demandas de alunos com deficiência, destacando a necessidade de projetos de pesquisa e extensão que promovam a inclusão.

De acordo com os autores Schwengber e Batista (2022), muitos docentes ainda não dispõem do conhecimento necessário para lidar com a diversidade em sala de aula, o que compromete a eficácia das práticas inclusivas. Nesse contexto, torna-se essencial que os programas de formação inicial e continuada incorporem conteúdos específicos sobre educação inclusiva, além de oportunizarem vivências práticas que contribuam para o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à inclusão. Os autores afirmam que “a formação de professores deve contemplar a diversidade cultural e funcional dos alunos, para que possam atuar de forma eficaz em contextos inclusivos” (Schwengber e Batista, 2022, p. 45).

É importante ressaltar que, no início dos anos 2000, um dos autores deste trabalho ingressou no curso de Licenciatura em Música, na matriz curricular obrigatória não havia contemplava disciplinas dedicadas à Educação Musical Especial ou Inclusiva. Na oferta da grade optativa figurava apenas a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais), ofertada de forma genérica a todos os cursos de licenciatura, sem abordagem específica para o ensino de música.

Duas décadas mais tarde, período correspondente à formação da outra autora, observa-se que mudanças significativas ainda são escassas. Segundo levantamento de Cordeiro (2023), dos 35 cursos de Licenciatura em Música oferecidos por universidades federais brasileiras, apenas 17 incluem disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva. Desses, 12 oferecem apenas uma disciplina sobre o tema — frequentemente sem caráter obrigatório. Tal realidade evidencia que muitos egressos desses cursos ainda ingressam no mercado de trabalho sem a preparação necessária para atender adequadamente aos estudantes com deficiência.

Cabe ressaltar que, embora seja perceptível a ampliação de estudos acadêmicos relacionando a Educação Musical às pessoas com deficiência nos últimos anos - especialmente dissertações de mestrado e teses de doutorado, como as produções de Pendeza (2018), Araújo Júnior (2019), Silva (2019), Tudissaki (2020), Aires Filho (2020), Barbosa (2020), Oliveira (2015;

2020) e Piekarski (2020) - ainda há muito a ser feito no que diz respeito à formação inicial. É fundamental que a discussão acerca das práticas da Educação Inclusiva, seja incorporada às salas de aula dos cursos de licenciatura, uma vez que embora as pedagogias ativas estejam presentes na maior parte das ementas e bibliografias básicas dos currículos das licenciaturas em Música e/ou Educação Musical do Brasil, nenhuma delas [pedagogias ativas de Educação Musical] trata dos modos de aprender e ensinar música para as pessoas com deficiência” (Martins & Santos, 2022, pág. 6).

Apresentar tal panorama é essencial para a compreensão do contexto atual e nos leva a refletir que, apesar da existência de inúmeras políticas públicas e legislações que tratam da temática e promovem a inclusão de pessoas com deficiência — como a Declaração da Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008), a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) conhecida como Lei Berenice Piana, que traz diretrizes específicas para pessoa com autismo, entre outras iniciativas voltadas ao contexto educacional -, como a própria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), que impõe ao Estado a obrigatoriedade de garantir um ensino de qualidade e equitativo, com as devidas adaptações metodológicas e acompanhamento especializado quando necessário, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetiva consolidação da inclusão no ambiente escolar.

3.2. Barreiras atitudinais

As barreiras atitudinais representam outro desafio significativo na prática do ensino inclusivo. De acordo com Pereira e Souza (2021), preconceitos e estigmas permanecem enraizados no cotidiano das instituições educativas, dificultando a plena aceitação da diversidade. As autoras destacam a importância de promover uma cultura institucional que valorize a inclusão, por meio de ações de sensibilização e formação continuada para toda a comunidade escolar. Além disso, enfatizam que a mudança de atitudes é um fator determinante para a implementação eficaz das práticas inclusivas, uma vez que os preconceitos e estigmas existentes podem representar obstáculos ainda mais significativos do que as barreiras físicas (Pereira; Souza, 2021).

Entende-se, portanto, que, para superar essas barreiras, é fundamental que as escolas desenvolvam programas de educação emocional e social, que incentivem o respeito e a

empatia entre todos os membros da comunidade educativa. A inclusão de atividades que promovam o conhecimento e a valorização das diferenças culturais e funcionais pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e integrador.

3.3. Recursos e infraestrutura

A insuficiência de recursos materiais e de infraestrutura adequada configura-se como outro desafio significativo na implementação de práticas inclusivas. Conforme apontam Silva e Rocha (2023), muitas instituições de ensino ainda carecem de equipamentos e materiais adaptados, o que dificulta a plena inclusão de estudantes com algum tipo de necessidade especial. Para enfrentar esse obstáculo, os autores sugerem a necessidade de políticas públicas mais eficazes e de investimentos direcionados, que assegurem a acessibilidade e a adequação dos espaços educativos. Ainda nesse contexto, Silva e Rocha (2023) afirmam que a infraestrutura escolar deve ser planejada de forma a atender às necessidades de todos os alunos, assegurando tanto a acessibilidade quanto a inclusão. Além disso, é fundamental que as instituições educativas busquem parcerias com organizações não governamentais e empresas privadas, a fim de obter recursos adicionais que possam contribuir para a implementação de práticas inclusivas.

A criação de ambientes de aprendizagem multifuncionais e adaptáveis pode ser uma estratégia eficaz para promover a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

Por fim, ressalta-se o papel fundamental da colaboração entre escola e família desempenha um papel crucial no sucesso das práticas inclusivas. O envolvimento da família é essencial na construção de estratégias personalizadas, que respondam às especificidades de cada aluno, ao mesmo tempo em que fortalece o apoio e a valorização do processo educativo inclusivo.

3.4. Parceria entre escola e família

A articulação entre escola e família constitui elemento fundamental para a efetividade das práticas inclusivas. Contudo, essa cooperação ainda enfrenta entraves significativos, sendo a comunicação um dos principais desafios, muitas vezes prejudicada pela inexistência de canais abertos e contínuos de interlocução entre educadores e responsáveis (Lima; Silva, 2024). A falta de diálogo compromete tanto a identificação precoce das dificuldades enfrentadas pelos estudantes quanto a adoção de estratégias pedagógicas eficazes.

De acordo com Lima e Silva (2024, p. 78), “a colaboração entre escola e família promove um suporte mútuo, fundamental para enfrentar os desafios da inclusão”. Quando essa interação é limitada ou inexistente, há o risco de desconsiderar as necessidades dos educandos. A baixa participação dos responsáveis em reuniões e eventos escolares compromete o alinhamento de expectativas e a busca coletiva por soluções (Silva, 2023).

Uma das estratégias mais recomendadas para superar essas limitações é o incentivo à participação das famílias em atividades promovidas pela escola, tais como palestras, workshops e eventos culturais. Apesar disso, ainda é comum a baixa adesão, muitas vezes causada pelo desconhecimento, pela desvalorização do papel das famílias ou pela falta de compreensão sobre a relevância dessa parceria (Lima; Silva, 2023; Oliveira; Rodrigues, 2022). Essa ausência repercute diretamente na eficácia das ações inclusivas.

Conforme destacam Oliveira e Rodrigues (2022), a oferta de espaços formativos voltados às famílias — com temas relacionados à inclusão e ao desenvolvimento infantil — contribui significativamente para a consolidação de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo. Entretanto, a participação limitada nesses programas de formação restringe o alcance dos benefícios pretendidos e compromete o suporte educacional aos alunos.

Além disso, a formação contínua dos pais é apontada como um mecanismo essencial para o fortalecimento dessa parceria, visto que promove o engajamento e a corresponsabilização das famílias no processo de inclusão escolar. Os autores afirmam que “oferecer oportunidades de aprendizado para os pais contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor” (Oliveira; Rodrigues, 2022, p. 54), reforçando a importância de ações que estimulem o envolvimento ativo dos responsáveis no cotidiano educativo.

Conclusão

A discussão em torno da educação musical inclusiva revela-se essencial para a consolidação de um sistema educacional verdadeiramente equitativo e acessível. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se a necessidade de superar barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas, por meio da ampliação da formação docente, da adequação dos espaços escolares e da promoção de uma cultura educacional pautada no reconhecimento e na valorização da diversidade. Destacou-se, ainda, que a inclusão transcende o acesso ao ensino

musical, assumindo um papel estratégico na construção de uma abordagem sociopolítica da educação.

Sob a ótica da cosmopolítica, a educação musical inclusiva não apenas acolhe a pluralidade de características individuais, mas reconhece na diversidade cultural uma oportunidade singular de interconectar realidades locais a dinâmicas globais. Tal valorização das inter-relações culturais promove o entendimento mútuo e contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais plural e democrática. Nesse sentido, espera-se que as reflexões suscitadas nesta investigação inspirem práticas pedagógicas que extrapolem fronteiras disciplinares e consolidem a música como linguagem universal e instrumento de mediação intercultural.

Conclui-se, portanto, que este estudo almeja não apenas fomentar o debate em torno da educação musical inclusiva, mas também impulsionar o desenvolvimento de pesquisas e ações pedagógicas que a consolidem como eixo estruturante do processo educativo contemporâneo. Que a diversidade, longe de ser apenas celebrada, seja assumida como fundamento ético e epistemológico para a construção de uma educação musical global, dialógica e verdadeiramente inclusiva.

Referências

- BARBOSA, Luana Kalinka Cordeiro; SOARES, Lisbeth. **Música, inclusão e formação docente nas universidades federais brasileiras: reflexões a partir das disciplinas específicas de educação musical especial/inclusiva**. Orfeu, 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23780>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, MEC/SEESP, 2007.
- _____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 02/03/2025.
- _____. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15/02/2025.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2023..

- BROOCK, A. M. V.; PARIZZI, Betânia. (Org.) ; FREIRE, M. H. (Org.). **Anais do Seminário Internacional Desenvolvimento Humano na Primeira Infância: Educação Musical e Musicoterapia**. 1. ed. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2021.
- CONIF. **Diretrizes de Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em: <https://portal.conif.org.br>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- COSTA, M. R. **Educação Musical e Inclusão: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Moderna, 2021.
- DEL BENE, A. **Práticas Musicais e a Inclusão de Pessoas com Deficiência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- FERREIRA, Matheus Henrique Mota. E o que seria Cosmopolítica? Sobre outros modos de fazer política. In: **Revista de História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia**. 2023, v.1, pp. 1-12.
- FREITAS, Kássia Silva de. O olhar sensível que afeta. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-olhar-sensivel-que-afeta>. Acesso em: 04 mar.2025.
- LOURO, Viviane. **Educação Musical, Autismo e Neurociências**. Curitiba: Appris, 2023. 203p.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTINS, Ana Carolina dos Santos & SANTOS, Ana Roseli Paes dos. **Educação Musical Especial: mais que uma possibilidade, uma necessidade**. Anais do Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), v.5, 2022.
- MIYAO, M.; CAMPELO, A. Tecnologias assistivas na educação musical: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Musical**, 2019.
- MAFFESOLI, Michel. **A condição sensível: Formas e Maneiras de Sentir no Ocidente**. Rio de Janeiro: Ed. Contra Capa, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/BnnWnFG7z7mnYTZGszyPKcT/> . Acesso em: 04 mar.2025.
- MONTEIRO, Liana Gomes. **Reflexões sobre os desafios na adaptação dos conteúdos de música para o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais: um relato de experiência**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33832>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- OLIVEIRA, Gleison do Carmo et al. **Música e Autismo: Ideias em Contraponto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. 246p.
- _____. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- _____. **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.
- OLIVEROS, P. **Deep Listening: A Composer's Sound Practice**. New York: iUniverse, 2005.
- OSTROVSKY, J., & PEREIRA, C. **Educação Musical e Inclusão: Práticas Colaborativas e Experiências Transformadoras**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.

- PENDEZA, Daniele. **Autismo e Educação Musical: uma proposta de formação de professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- PEREIRA, M.; SOUZA, R. Preconceitos e Estigmas na Educação: A Importância da Inclusão. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 15, n. 3, p. 30-50, 2021.
- 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.
- 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.
- SOARES, Lisbeth. **Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical**. Curitiba: Inter saberes, 2020. 318p.
- _____. **Educação Musical Inclusiva e Formação de Professores: contribuições da Pedagogia Histórico - Crítica**. Orfeu, v.8, n. 1, jun. de 2023;
- SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- SCHWENGBER, M.; BATISTA, L. Formação de Professores e Diversidade: Desafios para a Inclusão. **Revista de Pedagogia Contemporânea**, v. 8, n. 1, p. 40-60, 2022.
- SILVA, A.; ROCHA, C. Infraestrutura Escolar e Inclusão: Um Estudo de Caso. **Cadernos de Pesquisa Educacional**, v. 10, n. 2, p. 60-80, 2023.
- STENGERS, I. **Cosmopolítica I**. Paris: La Découverte, 2010.
- SWANWICK, K. **Teaching Music Musically**. New York: Routledge, 1999.
- WILLE, Regiana Blank et al. **Educação musical e inclusão: possibilidades de atuação**. Expressa Extensão, v. 23, n. 3, p. 210-222, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/13932>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- WILLEMS, E. **Bases psicológicas da educação musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

Recebido: fevereiro/2026

Aprovado: maio/2026

Publicado: julho/2026