

Formação Docente em Música: um olhar para a decolonialidade e inclusão

Comunicação

GTE 14: Formação Docente em Música

Lia Raquel M. s. Venturieri
IFCE campus Itapipoca
Lia.venturieri@ifce.edu.br

Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará - UFC
pedromusica@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise da formação docente em Música, correlacionando as perspectivas de decolonialidade e inclusão. A pesquisa se origina em um estudo de mestrado focado em estudantes cegos nas licenciaturas em Música no Estado do Ceará, expandindo a discussão sobre a inclusão na formação de discentes de música com deficiência. Foram adotados métodos quantitativos e qualitativos, incluindo formulários, entrevistas semiestruturadas e análise documental, para refletir sobre o processo formativo de indivíduos com deficiência, seja ela visível ou não. O texto aborda questões relacionadas à estrutura curricular e aos programas dos cursos de Música. O conceito de "decolonialidade inclusiva" surgiu após a conclusão da pesquisa de mestrado, ao ser dada continuidade aos estudos sobre a formação em música do estudante com deficiência. O estudo reconhece a necessidade de revisar processos formativos, valorizar saberes locais e diferentes expressões culturais, e reconhecer as diferenças presentes no contexto educacional. A aplicação da abordagem decolonial ao campo da inclusão sugere possibilidades para a reconfiguração curricular e metodológica, promovendo práticas pedagógicas mais equitativas e dialógicas. O trabalho propõe discutir paradigmas inclusivos e decoloniais, sugerindo uma formação musical que contemple múltiplas formas de aprender, ensinar e produzir música. A "decolonialidade inclusiva" busca contribuir para a construção de currículos sensíveis à diversidade e voltados para a justiça social, promovendo a reflexão crítica sobre práticas de ensino, conteúdos e públicos atendidos no Ensino Superior de Música.

Palavras-chave: formação docente em música; decolonialidade; inclusão;

Introdução

No contexto atual da educação, tanto básica quanto superior, a discussão sobre decolonialidade e inclusão tornou-se fundamental para a transformação dos currículos, particularmente no campo da Música. Historicamente, os currículos foram estruturados com

base em epistemologias eurocêntricas que negligenciavam saberes e práticas culturais diversas. Autores como Mignolo (2007) e Quijano (2000) indicam que a colonialidade dos saberes perpetua sistemas de poder e exclusão. A perspectiva decolonial propõe, portanto, uma reconfiguração dos conhecimentos, destacando a valorização das tradições e práticas locais, além de promover diálogos interculturais que transcendam os paradigmas hegemônicos.

Simultaneamente, o debate sobre a inclusão tem sido fortalecido como uma demanda imprescindível para a construção de ambientes educacionais democráticos e pluralistas. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) destaca a importância de uma pedagogia crítica e dialógica que promova a emancipação dos indivíduos, enquanto Mantoan (2003) defende a vitalidade da implementação de práticas inclusivas para a consolidação de uma sociedade que valorize a diversidade e garanta a igualdade de oportunidades. A efetivação da inclusão no contexto formativo exige a transformação de métodos e conteúdos, elementos essenciais para a construção de um currículo que respeite e integre as múltiplas dimensões culturais presentes na realidade social.

No campo específico da formação docente em Música, essa articulação entre decolonialidade e inclusão se revela ainda mais desafiadora e urgente. Santos (2014) enfatiza que é fundamental repensar as metodologias de ensino, que historicamente privilegiaram uma estética restrita e excludente. A revisão dos fundamentos teóricos e a incorporação de saberes diversos não apenas ampliam o campo das práticas musicais, mas também promovem a democratização do conhecimento e a valorização da pluralidade cultural. Assim, o currículo da formação musical passa a ser encarado como um instrumento de transformação social capaz de inspirar uma prática reflexiva e crítica.

O presente trabalho propõe uma análise crítica das intersecções entre decolonialidade e inclusão, enfatizando a urgência na reformulação dos currículos da formação do docente em Música. O texto foi elaborado com base na pesquisa de Mestrado, realizada através do PROFARTES-UFC, que teve por título: Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual nas Licenciaturas em Música no Estado do Ceará: Desafios e Perspectiva. A reflexão apresentada abrange desde a crítica à colonialidade dos saberes até a proposição de caminhos que

integrem práticas e conteúdos capazes de refletir a complexidade e a riqueza de uma cultura musical inclusiva e em constante transformação.

Formação Docente em Música: a marca colonial

A formação superior em Música no Brasil reflete desafios históricos, culturais e sociais. Desde a criação dos primeiros cursos para professores em 1942 e das licenciaturas em 1973, a educação musical enfrenta questões de acessibilidade e relevância cultural. O modelo eurocêntrico, predominante, consolidou padrões técnicos, mas limitou a valorização da música local e popular.

A formação musical institucionalizada, influenciada por modelos europeus, estabeleceu uma tradição erudita vinculada aos conservatórios. O ensino musical sistematizado, iniciado no século XX, baseou-se por muitos anos em padrões e repertórios da tradição europeia Sphor; Wolffenbüttel (2023). Os currículos das licenciaturas em Música, em sua maioria, têm priorizado repertórios e metodologias ocidentais, negligenciando práticas musicais locais e populares.

A colonialidade, no contexto dos currículos de ensino superior em Música, representa um desafio significativo. Este conceito refere-se à hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos sobre outras, exercem um poder considerável de dominação. Os currículos dos cursos superiores de Música no Brasil refletem e perpetuam essa lógica, perdurando como instrumentos de manutenção dessa dominação intelectual, artística e estética.

O termo "Forma conservatorial", apontado por Jardim (2008), reflete e transmite diretamente a ideia do engessamento colonial das práticas curriculares no Brasil. Os "conhecimentos específicos" nos cursos de licenciatura em Música (Instrumental, Composicional, Estético e de Regência, conforme Brasil (2004) possuem uma estrutura que apresenta semelhança com a do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, fundado em 1847, que serviu como referência para outras instituições no país.

Nesse contexto, a perspectiva decolonial surge como uma alternativa para reestruturar o currículo e incluir saberes que reflitam a pluralidade cultural brasileira.

Deformação ou Formação

A formação docente, no contexto do ensino superior, está intrinsecamente ligada ao campo oriundo de cada agente participante desse processo. O questionamento reflexivo deste tópico visa repensar a formação na relação docente-discente - seja o discente PCD ou PSD - a partir de uma perspectiva de equidade. É fundamental lembrar que equidade é aplicar o direito de forma justa e imparcial, garantindo que diferenças de contexto não impeçam a igualdade.

Rubem Alves (2004) utiliza o termo "deformar" para se referir ao processo de aprendizagem que retira do estudante a "coceira da curiosidade". Ele sugere a necessidade de manter viva a curiosidade, que gera a sede de conhecimento, motivada pelo fascínio de aprender através de novas experiências. No contexto educacional brasileiro, pode-se entender que essa vontade de aprender foi retirada através de práticas de ensino que desconsideram as necessidades sociais e culturais, "deformando o ser" pela necessidade de seguir programas curriculares.

Ao transpor esse conceito para o ensino superior, surgem críticas ao currículo, como a percepção de que os cursos superiores em Música deveriam ser ferramentas que mantivessem vivo o fascínio de aprender. Contudo, as marcas da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês de ensino ainda se encontram instaladas e dominantes, muitas vezes impedindo a universidade de possibilitar processos de construção do conhecimento como aponta Pimenta e Anastasiou (2020). O impedimento da construção do conhecimento pode apontar para a deformidade da formação superior.

A concepção de formação, de acordo com Abbagnano (2018), remete à noção de "modelagem", que envolve a conformação ética, estética e epistêmica do sujeito. Trata-se, portanto, de um movimento que transcende a simples aquisição de saberes.

No contexto da formação docente em Música, isso significa rever práticas pedagógicas que ainda se apoiam em padrões eurocêntricos, visuais e auditivos hegemônicos, os quais muitas vezes excluem estudantes com deficiência (ocultas e não ocultas). A perspectiva de equidade exige não apenas o acesso, mas também a criação de condições efetivas de permanência e participação significativa. Conforme Gesser (2012), a acessibilidade deve ser compreendida de forma ampliada — comunicacional, atitudinal, metodológica e instrumental

— para garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência em seus percursos formativos. A Formação docente em Música, quando inclusiva, implica reconhecer outras formas de musicalidade, corporeidade e expressão, acolhendo saberes e modos de escuta diversos.

O Olhar Decolonial e Inclusivo para o Currículo em Música

Para promover a inclusão de estudantes com deficiência, é imperativo que os currículos sejam reformulados para incorporar práticas decoloniais que valorizem a pluralidade cultural e reconheçam diversas formas de expressão musical como igualmente legítimas. A forma conservatorial abordada nas estruturas curriculares dos cursos superiores de Música tem constituído barreiras adicionais para os PCDs, pois raramente leva em conta suas necessidades, como tecnologias assistivas, métodos adaptativos e adaptação curricular.

Boaventura de Sousa Santos (2010) descreve o pensamento moderno ocidental como um sistema de distinções visíveis e invisíveis. A análise do currículo das licenciaturas em Música tem como objetivo refletir sobre as bases curriculares do ensino superior em relação à inclusão, considerando os direitos legais garantidos aos PCDs e o fato de que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) reflete o curso e seus egressos. O PPC apresenta um caráter pedagógico, ao abordar o ensino e a aprendizagem como parte de um processo de formação e construção da cidadania, e é também político, pois trata dos fins e valores relacionados ao papel da universidade na transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder Pimenta (2020)

A formação de professores de Música é influenciada pela colonialidade curricular. De acordo com Barbosa e Soares (2023), a falta de conteúdos relacionados à inclusão e à diversidade cultural nos programas de licenciatura limita a capacidade dos futuros docentes de atuar em contextos inclusivos.

A análise da formação docente se intensifica ao examinar a estruturação da formação dos futuros professores, pautada nas práticas coloniais. Frases como: "Não fui preparado na minha graduação para trabalhar com inclusão" ou expressões depreciativas como "não tenho formação para trabalhar com doente" surgem a partir de uma concepção baseada em um currículo não inclusivo.

A crítica de Queiroz (2020) ao currículo colonial, que prioriza o conhecimento nos moldes europeus, contribui para a transposição do termo "decolonialidade" para "*decolonialidade inclusiva*". Essa abordagem implica na reconstrução dos processos pedagógicos, atendendo às necessidades culturais e sociais dos estudantes em cursos superiores de Música. A decolonialidade inclusiva objetiva promover equidade, reflexão e valores, possibilitando uma educação musical mais inclusiva para estudantes PCDs, que considere suas contribuições e necessidades.

O Estudante com Deficiência e a Prática Docente

A prática de ensino de professores com deficiência no campo da Música tem enfrentado um olhar desafiador. O egresso PCD pode estar cercado de falas capacitistas ou demonstrar receio de exercer a docência de forma plena.

Programas como o estágio supervisionado, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e projetos de extensão (através da curricularização da extensão) vêm a ser meios de protagonismo e apropriação da prática docente pelo estudante PCD. O estágio supervisionado é essencial para construir uma práxis pedagógica inclusiva Barreiro e Gebran (2006). No entanto, estudantes com deficiência relatam dificuldades de acesso aos estágios devido à falta de infraestrutura acessível e ao preconceito das instituições parceiras.

Estudantes com deficiência, egressos dos cursos superiores de Música, frequentemente encontram desafios ao tentarem transformar essas experiências em oportunidades concretas de trabalho, devido à ausência de políticas públicas que incentivem a contratação de professores com deficiência no mercado educacional. Conforme Barbosa e Soares (2023), a ausência de programas de acompanhamento para egressos com deficiência limita suas oportunidades de inserção profissional.

Considerações Finais

A formação docente em Música, tradicionalmente enraizada em paradigmas eurocêntricos e excludentes, tem reproduzido estruturas que reforçam desigualdades históricas. Essa lógica afeta diretamente a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados,

especialmente PCDs, cujos corpos e saberes são frequentemente subalternizados ou invisibilizados nos currículos universitários.

A colonialidade do saber, conforme Mignolo (2020), opera por meio da imposição de uma racionalidade única, deslegitimando epistemologias locais e conhecimentos corporificados. No campo da Música, isso se manifesta na valorização exclusiva de repertórios eruditos ocidentais e métodos de ensino baseados na leitura musical tradicional, em detrimento de práticas populares, orais e sensoriais.

A inclusão, portanto, não pode ser pensada como mera inserção de corpos diversos em estruturas inalteradas. Como afirma Skliar (2003), "não se trata de incluir o outro no mesmo, mas de reconstruir o espaço para que o outro exista como outro". Essa perspectiva exige a articulação entre inclusão e decolonialidade, promovendo o termo "*decolonialidade inclusiva*". Este movimento conceitual repensa as práticas formativas a partir do reconhecimento de múltiplas formas de saber, ser e expressar-se. O termo busca incluir saberes que reflitam a pluralidade cultural brasileira, valorizando tradições, práticas locais e promovendo diálogos interculturais e interseccionais, para além dos paradigmas hegemônicos.

Gesser (2021) chama a atenção para a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com o capacitismo e promovam a acessibilidade em suas dimensões comunicacional, atitudinal, metodológica e estética. A autora defende que o processo formativo deve estar comprometido com a justiça epistemológica, reconhecendo o valor dos saberes produzidos por e com pessoas com deficiência, em contraposição à "deformação formativa".

Dessa forma, um currículo musical verdadeiramente decolonial e inclusivo deve ser construído a partir do diálogo com saberes comunitários, ancestrais e sensoriais, incorporando práticas musicais que acolham as diferenças corporais, culturais e cognitivas dos estudantes. Isso implica rever critérios de avaliação, diversificar repertórios e metodologias e, sobretudo, escutar ativamente os sujeitos que historicamente foram silenciados. A "*decolonialidade inclusiva*" se apresenta como uma urgência ética e política no enfrentamento das marcas da colonialidade na formação docente em Música.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ALVES, Rubem. O desejo de ensinar a arte de aprender. Educar DPaschoal, 2004.

BARBOSA, Carina Prates; SOARES, Ana Lúcia. *Educação Musical Inclusiva no Brasil: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Edusp, 2023. p. 108.

BARREIRO, Iraíde marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

DUARTE, Márcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. *Experiências do PIBID na Educação Especial*. São Carlos: UFSCar, 2024.

<https://doi.org/10.5216/rp.v25i1.38219> acesso em 14/04/2025

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GESSER, Adriana da Silva. Educação inclusiva no ensino superior: entre o direito e a realidade. In: BUENO, José Geraldo Silveira (org.). *Educação inclusiva: múltiplas abordagens*. São Paulo: Editora da Universidade Federal de São Paulo, 2021. p. 75-94.

JARDIM, V. L. G. Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838–1971. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10647> acesso em 05/10/2025.

LIMA, Maria. *Ensino da Música e Diversidade Cultural*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

QUEIROZ, Luiz Ricardo S. *Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música*. PROA: Revista de Antropologia e Arte – UNICAMP p.153 – 199.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 61-72, 2008.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 22, p. 57-66, set. 2009.

MIGNOLO, Walter D. *O Projeto decolonial e a descolonização do saber*. São Paulo: Autêntica, 2007.

MIGNOLO, Walter D.. *Pensamento decolonial: mudanças epistêmicas e desobediência*. Tradução de Ernani Chaves et al. Curitiba: Appris, 2020.

PEREIRA, M. V. M. (2020). Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, volume 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250054> acesso em 14/04/2025.

PEREIRA, M. V. M. *Ensino superior e as licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782020250054> acesso em 14/04/2025,

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Perspectivas Decoloniais para o Ensino Superior em Música*. João Pessoa: UFPB, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Sabedoria*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul: Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2019. p. 66.

SENNA, L. (2008). Formação docente e educação inclusiva. *Caderno de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*, 38, 133. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100009> acesso em 17/04/2025.

WILLMANN, Carla. Currículo Musical na Perspectiva da Inclusão: Desafios e Possibilidades. *Revista Música e Cultura*, 2018.

PIMENTA, S. G., & ANASTASIOU, Léa das G. C. *Docência no Ensino superior*. Editora Cortez, 2020.

SKLIAR, Carlos. *A invenção do outro: diferença, deficiência e educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003

SPHOR, B. C., & WOLFFENBÜTTEL, C. R. A História Da Música Nos Projetos Pedagógicos Dos Cursos De Licenciatura Em Música Do Rio Grande Do Sul, *Revista da FUNDARTE*. <https://doi.org/10.19179/rdf.v55i55.1195> acesso em 17/04/2025