QUE OLHAR ESTAMOS CULTIVANDO?
A Educação Musical Especial nos cursos de Licenciatura

Comunicação

GTE 12: Ensino de Música, inclusão e anticapacitismo

Ana Carolina dos Santos Martins
Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" - FAMES
ana.martins@fames.es.gov.br

Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
marcus.medeiros@ufjf.br

Resumo: Este artigo analisa o estado do conhecimento em Educação Musical Especial (EME) no Brasil a partir da produção científica publicada na Revista da ABEM entre 1992 e 2024, articulando essa produção com a legislação vigente para a Educação Especial e as discussões sobre decolonialidade e anticapacitismo. O estudo fundamenta-se em Messina (1998) e Pereira (2013) para se aprofundar nas regularidades, silenciamentos e tensões estruturais existentes nos espaços educativos musicais. Soma-se a esse referencial a perspectiva de Pereira (2021), quando compreende o currículo na educação musical como um plano de cultivo voltado à estruturação hierárquica dos seus conhecedores. A análise revela baixa incidência de produção sobre EME (2,68%) nas Revistas da ABEM e o que foi apresentado está concentrado em eixos específicos e no consenso sobre a fragilidade da formação inicial. Argumenta-se que a quase total invisibilidade da área nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) reflete uma colonialidade do ser e do saber que impõe uma referência unificada de normalidade e habilidade musical, gerando epistemicídios e o apagamento das diferenças. Conclui-se que a superação desse cenário exige deslocar a investigação para os documentos curriculares (PPCs), compreendendo como esses planos de cultivo têm falhado em consolidar nos licenciandos um olhar cultivado (Maton, 2014) genuinamente aberto e responsivo à pluriversalidade das experiências humanas.

Palavras-chave: Educação Musical Especial; Currículo; Formação Docente; Teoria dos Códigos de Legitimação.

1. Introdução

A construção do estado do conhecimento, conforme Messina (1998), não deve ser compreendida como um exercício meramente descritivo da produção científica. Trata-se de um movimento interpretativo que organiza um campo de saber a partir de suas regularidades, tensões e ausências. Pereira (2013) reforça essa perspectiva ao indicar que esse tipo de análise não apenas sistematiza o conhecimento acumulado, mas também contribui para sua reconfiguração teórica e metodológica.

Nesse sentido, o estado do conhecimento opera como uma forma de leitura crítica do campo científico, permitindo identificar não apenas o que é dito, mas também o que permanece silenciado ou marginalizado. Essa dimensão ganha contornos de urgência quando se analisa a Educação Musical Especial (EME), cuja produção ainda se apresenta de forma incipiente e fragmentada no cenário acadêmico-educativo musical brasileiro, contrapondo-se ao arcabouço legislativo na perspectiva da educação inclusiva no país.

Este distanciamento entre as garantias legais e a realidade das práticas pedagógicas não se opera no vácuo. Conforme aponta Pereira (2021), as políticas educacionais contemporâneas têm sido fortemente marcadas por aquilo que Karl Maton (2014) conceitua como o “paradoxo do conhecimento”, no qual o saber especializado é progressivamente esvaziado e reduzido a discursos de competências genéricas e processos de aprendizagem abstratos. Fundamentados nessa perspectiva, as especificidades do conhecimento musical e as demandas da alteridade tendem a ser negligenciadas, convertendo a inclusão em uma ação apenas retórica na formação de professores.

Soma-se a esse cenário a persistência de um habitus conservatorial estabelecido no campo da educação musical. Historicamente, a transposição da forma conservatorial de ensino para os cursos de licenciatura firmou-se em uma tradição seletiva de conteúdos e uma exigência técnica ancoradas no modelo herdado dos conservatórios europeus. Essa configuração tendeu a naturalizar um tipo de sujeito legítimo - o estudante sem deficiência e provido de “talento” -, ignorando as discussões sobre acessibilidade, neurodiversidade e tecnologias assistivas a uma posição, por vezes periféricas ou até inexistentes nos documentos curriculares.

Essa herança gera o que se pode denominar por colonialidade do saber, pois hierarquiza os saberes e se apresenta como um conceito que impõe suas epistemologias e legitima as proposições eurocentradas como forma hegemônica de conhecimento (Quijano, 2005). Na vivência musical, esse conceito não tem sido contraposto (Pereira, 2013), pois usualmente, tais imposições também são percebidas nas referências idealizadas de pessoas. Isso se dá ao privilegiarmos o sujeito típico e/ou "talentoso nato". A educação musical formal reforça tais epistemicídios pois ignora e marginaliza os modos singulares de aprender, fazer e experienciar o fenômeno musical que podem ser produzidos por todas as pessoas, independente de sua condição de estar no mundo (Gesser, 2009).

Torna-se necessário reconhecer que os debates sobre currículos na área, embora avancem na descentralização de repertórios, frequentemente não considera que o público-alvo da educação especial (PAEE) possa vivenciar esse fazer. Desse modo, faz-se necessário um movimento de revisão cuja centralidade curricular deixe de residir estritamente nos conteúdos musicais e passe a abarcar as pessoas, em toda a sua pluralidade.

Diante desse panorama complexo, a presente investigação parte da seguinte questão: como se configura o campo da Educação Musical Especial na produção científica brasileira e de que forma suas lacunas impactam na formação inicial de professores de música?

Para compreender o panorama da Educação Musical Especial (EME), esta pesquisa estrutura-se em duas frentes de investigação documental. Primeiramente, realizou-se o levantamento da legislação vigente e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) - aqui compreendidos como os legítimos planos de cultivo da formação docente (Pereira, 2021) -, com o objetivo de analisar as bases institucionais e políticas que orientam o ensino de música. Em um segundo momento, mapeou-se a produção científica da área, delimitada aos artigos da Revista da ABEM, visando investigar como o campo acadêmico discute e problematiza essas bases. Entende-se que as normativas e as matrizes curriculares influenciam fortemente se a formação perpetua a lógica reprodutora do modelo disciplinar estruturado ou se abre espaço para a pluralidade das experiências humanas por meio de práticas educativas inclusivas, anticapacitistas e decoloniais.

2. Percurso metodológico

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, crítico-analítica e documental (Cellard, 2012). Para analisar a produção científica da área, estabeleceu-se como recorte documental a totalidade de artigos da Revista da ABEM publicados entre 1992 e 2024, totalizando 523 trabalhos organizados em 47 volumes. A delimitação metodológica por este periódico específico ocorreu por ele representar o espaço histórico mais consistente para a socialização do conhecimento em Educação Musical no país. Sendo assim, a revista funciona como uma amostra do panorama geral da produção acadêmica nacional.

A partir desse universo, foram identificados 14 artigos diretamente relacionados à Educação Musical Especial (2,68%), que foram selecionados a partir de critérios que incluíram a presença de descritores como “inclusão”, “deficiência”, “acessibilidade”, “educação musical especial”, entre outros, e correlatos em títulos, resumos e palavras-chave.

A análise foi orientada por dois eixos articulados:

- O campo normativo da Educação Especial na legislação brasileira; e,
- O campo da produção científica em Educação Musical Especial, com base nas produções da Revista ABEM.

Ambos são compreendidos como estruturas interdependentes que organizam práticas e discursos de visibilidade sobre a inclusão educacional, permitindo tensionar as prescrições da lei face à realidade acadêmica.

2.1 Campo normativo da Educação Especial na legislação brasileira

A legislação educacional brasileira constitui uma estrutura normativa complexa, com diferentes níveis hierárquicos e funcionais. Essa disposição não opera apenas para o sistema jurídico, mas também para o sistema organizacional dos processos educacionais.

No topo dessa estrutura está a Constituição Federal (Brasil, 1988), seguida por leis ordinárias, decretos regulamentares, resoluções e portarias. Essa hierarquia não é apenas formal, mas expressa diferentes graus de densidade normativa e a operacionalização das políticas públicas brasileiras.

França (1999) define a lei como norma geral e obrigatória, enquanto Rezek (2000) amplia essa compreensão ao incluir tratados internacionais como dispositivos normativos de alta relevância no campo dos direitos humanos.

Nesse sentido, o conjunto normativo para a Educação Especial pode ser compreendido como um dispositivo interdependente, pois cada norma funciona como um ponto de articulação sobre os direitos, a inclusão e a cidadania dos estudantes.

2.1.1 Constituição Federal e o direito à educação

A Constituição Federal (CF) constitui-se como um instrumento legislativo que assegura a universalização do direito à educação. O artigo 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, enquanto o artigo 206 define princípios estruturantes como igualdade de condições, liberdade de ensino e variadas práticas pedagógicas (Brasil, 1988).

O artigo 208, por sua vez, consolida o atendimento educacional especializado como dever do Estado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Ou seja, esses dispositivos não apenas normatizam a educação, mas apresentam um modelo educacional que entende a inclusão como princípio estruturante desses processos.

2.1.2 Leis, decretos e resoluções vigentes no Brasil

A legislação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), ecoam os princípios da Constituição ao aprofundar conceitos essenciais como acessibilidade e permanência. Essas leis asseguram que o direito à educação transcenda o acesso, mas garantem participação plena do sujeito no ambiente escolar.

Esse conjunto normativo não deve ser compreendido como uma rede para o reforço entre os diferentes níveis de regulação. Desse modo, os decretos regulamentares, a exemplo do Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), operam na instrumentalização direta da política de Educação Especial, delimitando as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em nível tático-curricular e nas resoluções e portarias do Conselho Nacional de Educação

(CNE) que exercem papel central na reconfiguração das matrizes formativas e da Educação Básica.

Por fim, os tratados internacionais incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro, como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), introduzem uma dimensão contra hegemônica ao que se apresenta nas salas de aula, pois garante à pessoa com deficiência as diretrizes dos Direitos Humanos e reforçam o escopo da responsabilidade do Estados e das instituições de ensino.

2.2. Campo da produção científica em Educação Musical Especial

A análise da produção científica evidencia que a Educação Musical Especial emerge tardiamente na Revista da ABEM, com sua primeira publicação identificada apenas em 2012. Esse dado não deve ser interpretado como simples lacuna cronológica, mas como indicador de uma configuração histórica do campo da educação musical, que durante décadas operou sob a lógica de um sujeito universal necessário (Pereira, 2012) - o estudante sem deficiência.

A baixa incidência de publicações (2,68%) indica que a EME ainda ocupa posição marginal no campo da educação musical brasileira. Nos 14 textos identificados, as reflexões concentram-se em cinco eixos temáticos: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Visual e Musicografia Braille, Surdez e Tecnologias de Acessibilidade Musical, Paralisia Cerebral e Práticas Instrumentais, e Formação Docente e a Inclusão. Esses temas dialogam diretamente com o público-alvo historicamente delineado pelas políticas de Educação Especial no Brasil. A predominância de estudos voltados a condições e diagnósticos específicos revela que a produção científica da área é impulsionada, majoritariamente, pelas demandas emergenciais da prática pedagógica - ou seja, pela necessidade de criar adaptações metodológicas e tecnológicas pontuais. Dessa configuração, entende-se que a pesquisa em EME ainda atua de forma reativa aos desafios da sala de aula, enquanto a presença do eixo sobre Formação Docente denuncia as lacunas estruturais nos currículos de licenciatura, que continuam transferindo a responsabilidade da inclusão para o esforço individual do educador.

A partir desses temas, a literatura aponta três tendências centrais:

- A música como dispositivo de inclusão e desenvolvimento humano: as pesquisas voltadas às potencialidades terapêutico-cognitivas da música aplicadas ao contexto da escola regular

(Soares, 2012; Pendeza; Freitas, 2018; Zimmer; Rodrigues; Schambeck, 2021; Oliveira et al., 2022; Santana; Pereira, 2024; Santos; Sampaio, 2024; Costa; Louro, 2024);

- A produção de tecnologias de acessibilidade musical: focada na criação e adaptação de recursos didáticos, softwares e sistemas de notação acessíveis (Giesteira; Godall; Zattera, 2015; Sá et al., 2019);

- A centralidade da formação docente como problema estruturante: estudos que mapeiam a percepção de despreparo dos professores e a escassez de disciplinas específicas nas licenciaturas (Schambeck, 2016; Keenan; Schambeck, 2017; Mathias, 2019; Soares; Bisol, 2024).

Essas tendências indicam que o campo transita entre duas abordagens complementares: de um lado, a urgência de solucionar demandas imediatas, evidenciada por relatos de experiência focados em adaptações práticas; de outro, o reconhecimento de gargalos estruturantes, manifestado pelas pesquisas que problematizam a formação docente. Assim, percebe-se que a inclusão na Educação Musical vem deixando de ser tratada apenas como uma resposta metodológica pontual para assumir contornos de uma reflexão crítica e estrutural sobre as bases curriculares e a preparação do professor.

Apesar da diversidade temática, há consenso na literatura de que a formação inicial de professores de música não é suficiente para atender às demandas da educação inclusiva (Martins, 2023). No entanto, embora os trabalhos descrevam práticas pedagógicas e recursos de acessibilidade, há pouca reflexão estrutural sobre a formação docente. Esperava-se encontrar investigações que tensionassem criticamente os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e que propusessem uma reestruturação anticapacitista das matrizes curriculares, superando a visão de que a inclusão se resume à criação de recursos didáticos adaptados.

3. Discussão: Prática inclusiva e a prática formativa

A análise dos artigos da ABEM, quando contrastada com o arcabouço normativo vigente, evidencia uma tensão estrutural nas pesquisas da área, sob a perspectiva de:

- A prática inclusiva: que normatiza o desenvolvimento educacional musical com base na universalização de direitos; e,

- A prática formativa: que ainda é pouco analisada, principalmente a dimensão curricular estruturante.

Para compreender a dimensão estruturante dos currículos, este estudo fundamenta-se na Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), de Karl Maton (2014), mobilizada no campo da educação musical por Pereira (2021). Sob essa ótica, o currículo transcende a mera organização de conteúdos ou diretrizes para operar como um intencional plano de cultivo. Trata-se de um dispositivo arquitetado para selecionar, hierarquizar e legitimar não apenas saberes específicos, mas, sobretudo, as disposições, atitudes e valores que forjam a identidade do futuro docente. Quando um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) negligência as especificidades da Educação Musical Especial, esse plano de cultivo atua de forma a marginalizar a alteridade, perpetuando o referencial hegemônico do aluno ideal e reforçando o *habitus* conservatorial.

Como desdobramento desse processo formativo, o licenciando desenvolve o que Maton (2014) conceitua como um olhar cultivado - a lente especializada e legitimada com a qual o sujeito apreende, julga e interage com as demandas do seu campo de atuação. Na formação de professores de música, se o plano de cultivo silencia a pluralidade das experiências humanas, o olhar cultivado resultante tenderá a ser restrito, reproduzindo a expectativa normativa e desconsiderando a deficiência ou a neurodiversidade como partes integrantes do fenômeno musical. Assim, o sucesso de uma educação musical anticapacitista depende de matrizes curriculares que reestruturem seus planos de cultivo, consolidando nos licenciandos um olhar genuinamente aberto e preparado para interagir com sujeitos que exigem percursos singulares de aprendizagem.

Transpondo essa matriz para o escopo da Educação Musical Especial (EME), problematiza-se que a quase total invisibilidade da área nos PPCs (Martins, 2023) reflete uma escolha política e curricular que negligencia a formação de atitudes e valores necessários para legitimar a atuação de um docente sensível às diferenças. Se o currículo de licenciatura não engaja o estudante em interações sistemáticas com os saberes da acessibilidade, o *habitus* docente é moldado sob a máxima do apagamento. Torna-se imperativo, portanto, deslocar a investigação do plano das práticas emergenciais em sala de aula para o cerne das matrizes curriculares, com o propósito de investigar como propor e construir planos de cultivo que

contribuam efetivamente para consolidar nos licenciandos um olhar genuinamente aberto, responsivo e preparado para a realidade inclusiva. Por essa razão, os PPCs neste estudo, operando como espaços estratégicos que materializam as concepções de currículo e balizam a identidade docente.

4. Considerações finais

O estado do conhecimento na área revela um campo em consolidação, caracterizado pelo predomínio de pesquisas de caráter empírico e relatos de experiência voltados a contextos práticos de intervenção, acompanhados por um aumento progressivo de publicações indexadas sobre práticas inclusivas na última década. No entanto, identifica-se uma lacuna estruturante: a escassez de investigações curriculares profundas no escopo da Educação Musical Especial que reflitam criticamente sobre a formação docente originada nesses cursos.

Conclui-se que o avanço desse campo - compreendido como um espaço social e acadêmico em disputa, composto por pesquisadores, licenciandos e docentes cuja prática visa democratizar o acesso à música - não depende apenas da ampliação de ações inclusivas pontuais, mas da problematização dos dispositivos curriculares. Dessa forma, desloca-se o foco da análise da prática pedagógica eventual para a estrutura formativa, contribuindo diretamente para a transformação das bases institucionais vigentes e para a garantia efetiva do direito universal à educação.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Presidência da República**, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COSTA NETO, Ivo Pereira da; LOURO, Ana Lúcia. Práticas de percussão e transtorno do espectro autista em projeto social: entrevistando pais e responsáveis. **Revista da ABEM**, [s. l.], v. 32, n. 2, e32217, 2024.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIESTEIRA, Adriano Chaves; GODALL, Pere; ZATTERA, Vilson. La enseñanza de la Musicografía Braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, n. 34, p. 138-151, 2015.

KEENAN JÚNIOR, D.; SCHAMBECK, R. F. Deficiência visual no ensino superior de música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, 2017.

MARTINS, Ana Carolina dos Santos. Música e Surdez: **Uma análise dos projetos pedagógicos curriculares da licenciaturas em música das instituições públicas brasileiras.** Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música. 136 p. Universidade Federal de São João Del-Rey. Minas Gerais. 2023.

MATHIAS, M. S. Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações brasileiras. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, 2019.

MATON, Karl. **Knowledge and knowers:** towards a realist sociology of education. London: Routledge, 2014.

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado de la innovación en educación y cultura.** Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.

OLIVEIRA, G. C. et al. Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas. **Revista da ABEM**, v. 30, n. 2, 2022.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque: **Organização das Nações Unidas**, 2006.

PENDEZA, D.; DALLABRIDA, I. C. **Educação musical e TEA:** um panorama das publicações nacionais. Revista da ABEM, v. 24, n. 37, 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). UFMS.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música no contexto da BNCC: uma proposta para se cultivar o olhar e ampliar horizontes para a pesquisa em educação musical. **Revista da Abem**, v. 29, n. 1, p. 1-22, 2021.

SÁ, C. V. P. et al. **Auris Keyboard:** ferramenta de auxílio ao treinamento de percepção musical para pessoas surdas. Revista da ABEM, v. 27, n. 43, 2019.

SANTANA, L. S. R.; PEREIRA, G. L. **"Música para olhar do lado de dentro":** um projeto social com crianças no Transtorno do Espectro do Autismo. Revista da ABEM, v. 32, n. 1, 2024.

SANTOS, T. A.; SAMPAIO, R. T. **Oficinas de música para crianças com autismo no CAIS de Contagem/MG:** um olhar a partir da demanda do sujeito. Revista da ABEM, v. 32, n. 2, 2024.

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, v. 24, n. 36, 2016.

SOARES, Lisbeth. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, 2012.

SOARES, R. P.; BISOL, C. A. Educação musical e autismo: panorama das publicações científicas nacionais (2016-2023). **Revista da ABEM**, v. 32, n. 1, 2024.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: **UNESCO**, 1994.

ZIMMER, P. N.; RODRIGUES, J. C.; FREITAS, A. D. Educação musical e transtorno do espectro autista: análise da produção em revistas brasileiras de artes/música Qualis A1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016). **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, 2018.