

Educação Musical na perspectiva inclusiva: um relato de experiência no Ensino Superior de Música

Comunicação

GTE 13 – Ensino Superior de Música

Fernando Stanzione Galizia
Universidade Federal de São Carlos
fernandogalizia@ufscar.br

Resumo: Os currículos dos cursos de graduação em Música no Brasil são pensados a partir de uma lógica não inclusiva, pois são baseados em uma perspectiva eurocêntrica e conservatorial e, conseqüentemente, possuem forte caráter homogeneizador ao não valorizar (ou mesmo desprezar) a diversidade, além de promover alienação. Assim, surge a necessidade de repensarmos estes currículos numa perspectiva mais inclusiva e crítica. Nesse sentido, este texto relata uma experiência no ensino superior de música junto a uma disciplina intitulada Educação Musical na Perspectiva Inclusiva 1, obrigatória para o curso de licenciatura em Música de uma universidade federal brasileira. As reflexões realizadas a partir desta experiência relatada permitiram concluir que ela oferece possibilidades de superação da lógica eurocêntrica e conservatorial, sendo uma possibilidade de atuação pedagógica inclusiva em educação musical no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior de Música, Inclusão, Currículo.

Introdução

Cada vez mais, a área de Educação Musical vem se debruçando sobre a necessidade de repensarmos os currículos dos nossos cursos de graduação, numa perspectiva mais inclusiva e crítica. Pesquisadores como Queiroz (2023) e Galizia e Lima (2020) têm denunciado a perspectiva eurocêntrica e conservatorial que ainda permeia nossos cursos de graduação em Música, enfatizando sua característica de não valorizar a diversidade e promover a alienação. Sobre isso, afirma o primeiro autor:

[...] um dos problemas da formação em música nas instituições formais de ensino do Brasil é que [...] os cursos de graduação foram condicionados, historicamente, a seguir uma perspectiva unilateral de música e um modelo hegemônico de definição dos conhecimentos, saberes e organização curricular. Essa tendência [...] atende muito pouco à pluralidade, às nuances, à riqueza e às potencialidades do que, de fato, a música é como fenômeno

artístico, humano e cultural e do quão diferentes e diversificados poderiam ser os nossos currículos (Queiroz, 2023, p. 200).

Na mesma direção, Galizia e Lima (2020) apontam que o Ensino Superior de Música ainda é permeado por uma lógica padronizadora, homogeneizadora, monocultural, acrítica e a-histórica. Assim, desrespeitaria as culturas dos estudantes, desrespeitando dessa forma os próprios sujeitos, em um processo de silenciamento que, segundo eles, não condiz com os ideais emancipatórios que deveriam guiar a universidade brasileira.

Pensando nisso, no segundo semestre de 2024, fiquei responsável pela disciplina Educação Musical na perspectiva inclusiva 1, obrigatória para o curso. Contendo 60h, seus objetivos gerais, estipulados no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) são:

Conhecer as diferentes necessidades e demandas cognitivas, comunicativas, comportamentais, emocionais e sociais; Planejar, experimentar e avaliar programas de ensino considerando a diversidade de alunos; Adaptar currículo e instruções para alunos com variadas habilidades e diferentes estilos de aprendizagem; Compreender os mecanismos de colaboração entre alunos, famílias e outros agentes envolvidos no processo educacional (UFSCar, 2019, p. 138).

Já a ementa propõe

Reflexão sobre a diversidade expressa na aprendizagem, no ensino e na musicalidade; Análise de práticas, performances e produção de conhecimento no discurso da diversidade nos aspectos religioso, étnico-racial, de gênero, geracional, sociocultural, dos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e dos direitos da pessoa com deficiência fundamentados nos princípios da inclusão (UFSCar, 2019, p. 138).

Este texto visa relatar a experiência ocorrida nesta disciplina, onde tentou-se mitigar os problemas levantados por Queiroz (2023) e Galizia e Lima (2020) para o Ensino Superior de Música e, particularmente, para o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O objetivo com este relato é oferecer possibilidades de práticas pedagógicas para professores e professoras de música que queiram trabalhar numa perspectiva inclusiva no ensino superior. Assim, após esta introdução, passarei a descrever e refletir sobre a oferta desta disciplina em 2024, buscando analisar se ela favoreceu a formação

dos estudantes, futuros educadores e futuras educadoras musicais, numa perspectiva inclusiva.

Descrição e reflexão da disciplina

A disciplina, como já mencionado, possui 60h, o que significa 15 aulas semanais de 4h de duração. A turma foi composta por 16 estudantes, todos do curso de Licenciatura em Música. Os conteúdos foram divididos em três unidades, assim denominadas: Educação Musical e pessoas com deficiência (PCD); Educação Musical e grupos socioculturais historicamente inferiorizados; e Perspectivas emancipadoras e Educação Musical. A partir disso, o cronograma estipulado para a disciplina, entregue a eles e elas na primeira aula, foi o seguinte:

Quadro 1: Cronograma da disciplina realizada

Aula	Assunto	Unidade
1	Semana da Música - Presença Obrigatória	
2	Educação (musical) inclusiva	Unidade 1 – Educação Musical e pessoas com deficiência (PCD)
3	Educação (musical) especial	
4	Educação (musical) especial	
5	AVALIAÇÃO 1 - trabalho em grupo	
6	Educação (musical) para as relações Étnico Raciais	
7	Educação (musical) Indígena	Unidade 2 – Educação Musical e grupos socioculturais historicamente inferiorizados
8	Educação (musical) e Gênero	
9	Educação (musical) e Sexualidade	
10	AVALIAÇÃO 2 - trabalho escrito individual	
11	Decolonialidade e Educação Musical	
12	Interculturalidade e Educação Musical	Unidade 3 – Perspectivas emancipadoras e Educação Musical
13	Paulo Freire e Educação Musical Crítica	
14	Planejamento de Ensino na perspectiva inclusiva e Revisão do Conteúdo da disciplina	
15	AVALIAÇÃO 3 - pesquisa e análise escrita de aula inclusiva a partir de vídeo de youtube	

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebe-se, pelo cronograma, que a primeira aula da disciplina ocorreu durante um evento organizado pelos e pelas estudantes do curso, denominado Semana da Música. Infelizmente, a participação dos estudantes da disciplina nos eventos da semana foi pequena. Dos 16 estudantes matriculados, apenas seis (37,5%) participaram das atividades do evento. Ressalta-se que um dos autores utilizados durante a disciplina, Luiz Queiroz, participou presencialmente da Semana da Música, ministrando uma palestra que dialogava com os conteúdos.

Na segunda aula, além de se explicar o funcionamento da disciplina, trabalhou-se dois assuntos: a delimitação da área de Educação Musical e o conceito de Inclusão que iríamos adotar na disciplina, a partir da ideia de que seu nome (Educação Musical na perspectiva Inclusiva) propiciava duas indagações iniciais: o que é Educação Musical e o que é a perspectiva inclusiva. Sobre a delimitação da área, discutiu-se que se trata de um campo epistemológico, campo de conhecimento ou área de conhecimento que “ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação” (Kraemer, 2000, p. 51).

Além de Kraemer (2000), também discutimos a definição de Queiroz (2010, p. 116-117). Para ele,

[...] a educação musical, enquanto área de conhecimento, abrange o estudo de qualquer processo, situação e/ou contexto em que ocorra transmissão de saberes, habilidades, significados e outros aspectos relacionados ao fenômeno musical, tanto no que se refere aos aspectos sonoros quanto no que concerne a dimensões mais abrangentes da música enquanto expressão cultural [...] a delimitação da área, enquanto campo de conhecimento e atuação profissional, tem que ser plural. [...] o que podemos dizer é que educação musical não é; mas sim, que educação musical são! No sentido de que a singularidade da área é caracterizada pela pluralidade que constitui o seu campo de abrangência.

Essa discussão sobre o que é Educação Musical foi muito interessante. Essa disciplina, pela grade do PPC, é oferecida a estudantes no sexto semestre e, assim, nenhum estudante tinha vivência menor do que isso no curso. Porém, mesmo já tendo vivenciado pelo menos

quase três anos de um curso de Licenciatura em Música, ainda não sabiam definir ou não compreendiam a delimitação da área de Educação Musical.

Ainda na mesma aula, discutimos o conceito de educação inclusiva, na tentativa de derivar o que seria a educação musical em sua perspectiva. Assim, amparados por Mendes (2020, p. 33), concluímos que educação inclusiva é “um espectro com diferentes definições que compartilham um campo comum, uma área de interseção, que é a convicção de que o acesso à educação é um direito humano inegociável”. A partir deste entendimento, o conceito de inclusão adotado na disciplina não entende o termo apenas na perspectiva da educação especial – inclusão de pessoas com deficiência (PCD) – mas também na perspectiva social – inclusão de grupos socioculturais historicamente inferiorizados.

O termo “grupos socioculturais historicamente inferiorizados” foi retirado de Candau (2012) e considerou-se como pertencentes a ele: pessoas com deficiência (PCD), pessoas negras e indígenas, mulheres e membros da Comunidade LGBTQIAPN+. Na disciplina discutiu-se ainda que pessoas que se entendem como pertencentes a determinadas culturas populares também poderiam ser incluídas, mesmo não se enquadrando nos marcadores anteriores.

Este “alargamento” do conceito de inclusão para além da educação especial, considerando também a inclusão social, foi o que permitiu que se trabalhasse na disciplina as questões trazidas anteriormente por Queiroz (2023) e Galizia e Lima (2020). Mendes (2020) afirma que a educação inclusiva parte do princípio de que o direito à educação constitui um direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa, definindo a educação como “o instrumento que permite preservar a dignidade do ser, a participação social e o desenvolvimento da personalidade e das sociedades, reconhecendo os Estados como seus garantidores e, portanto, reconhecendo o seu caráter público e universal” (Mendes, 2020, p. 3). Apesar desta compreensão “alargada” do conceito de inclusão, a educação musical especial também foi trabalhada na disciplina. Porém, ressaltou-se desde sempre junto aos estudantes que esta temática era muito complexa e ampla para ser totalmente apreendida em apenas algumas aulas.

Nesse sentido, nas aulas 3 e 4 trabalhamos a Educação Musical Especial e sua interlocução com a Educação Especial. Começamos diferenciando as atuações do educador musical especial e do musicoterapeuta, entendendo que o primeiro tem o objetivo de gerar

aprendizado em pessoas, enquanto que o segundo possui objetivos terapêuticos. Em seguida diferenciamos educação especial de inclusão, já nesse entendimento “alargado” do termo e, para isso, fizemos uso do pensamento de Soares (2020, s/p.):

Na educação especial, o ensino é totalmente voltado para alunos com deficiência. Já na educação inclusiva, todos os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos [...] Assim, os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral. O que difere, entretanto, é o atendimento, que passa a ser de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Vale lembrar que a diversidade, em si, não caracteriza uma Educação Inclusiva. Uma escola pode ser um espaço diverso, que acolhe crianças com diferentes vivências e realidades, mas ela só será inclusiva se desenvolver um senso de pertencimento e de participação entre os seus alunos.

Na sequência estudamos a legislação pertinente ao tema e as características e peculiaridades da população alvo da educação (musical) especial: pessoas com Deficiência (PCD), pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e pessoas com altas habilidades ou superdotação. Os textos de Viviane Louro (2006; 2012) foram fundamentais para esta discussão, e focamos nossas atenções às imbricações entre Educação Musical e deficiências cognitiva, física, visual e surdez. Também trabalhamos especificamente o ensino de Música para pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo, e este assunto foi abordado a partir das ideias de Asnis e Elias (2019). Para esta discussão também contamos com a participação de uma educadora musical da cidade, egressa do curso de Licenciatura em Música da UFSCar e que tem uma escola de música e atende crianças com autismo. Ela trouxe um pouco de sua experiência com este público e como realiza sua prática docente.

Dessa forma finalizamos a unidade 1 e, a partir do quadro 1, percebe-se que, ao final de cada unidade, realizei uma avaliação da aprendizagem dos e das estudantes, alcançando assim aquilo que a universidade exige: o uso de três instrumentos diferentes de avaliação. Neste caso, em grupos, os e as estudantes deveriam preparar um plano de ensino para a escola desta aluna egressa. O plano deveria considerar uma aula de musicalização infantil para crianças de 3 a 6 anos, de 45 minutos e uma turma com 4 crianças de idades variadas, sendo que uma delas teria alguma deficiência que eles poderiam escolher. Assim, além de descrever os objetivos, conteúdos, atividades que seriam realizadas, como seria feita a avaliação dos alunos durante a aula e/ou ao término dela e quais recursos materiais seriam necessários, eles

e elas deveriam caracterizar o ou a estudante com deficiência. Também deveriam embasar e explicar todo o plano, ou seja, explicar em quais autores se baseou para realizar todos os itens do plano, especificando qual(is) ideia(s) seguiu do que vimos na disciplina até então. Todos os estudantes foram muito bem nesta avaliação, com notas que variaram entre 7,0 e 9,0.

A partir desta avaliação iniciou-se a unidade 2, que tratou da inclusão de grupos socioculturais historicamente inferiorizados. Nela abordamos as imbricações entre a Educação Musical e as questões das relações étnico-raciais, gênero e sexualidade. Assim, na aula 6 debatemos a questão do racismo que sofrem as pessoas negras. Antes dos estudantes chegarem na sala de aula, espalhei nas paredes frases de Peggy McIntosh – trata-se de uma lista de privilégios brancos tais como “Posso ligar a televisão ou abrir a primeira página do jornal e ver pessoas da minha raça amplamente representadas” ou “Posso fazer compras sozinha a maior parte do tempo, sabendo que não serei seguida ou assediada”, dentre muitas outras – são 26 frases (McIntosh, 2020 *apud* Candusso; Santos, 2023).

Os e as estudantes foram convidados a circular pela sala e irem lendo as frases. Uma estudante teve uma crise de choro ao ler algumas, e teve que ser amparada por uma colega fora de sala. Após um tempo, foram convidados a expor qual frase havia sido mais significativa para eles e porquê. As falas, em sua maioria, remeteram a situações de racismo que haviam sofrido ou presenciado e o mal estar que elas lhe causaram. Perguntei o que essas frases representavam e ninguém conseguiu verbalizar que se tratava de privilégios que pessoas brancas possuíam. A partir disso, discutimos sobre a importância de compreendermos de forma clara termos, conceitos e ideias ligados à Educação para as Relações Étnico Raciais, se quisermos atuar numa perspectiva antirracista.

Assim, em seguida passamos a estudar os conceitos de branquitude, privilégio branco, pacto narcísico da branquitude e fragilidade branca, até chegarmos no conceito de racismo e suas diversas tipologias: Estrutural, Institucional ou Sistêmico, Epistêmico, Acadêmico, Cultural e Religioso e Recreativo. Estes conceitos foram discutidos a partir das ideias de Candusso e Santos (2023) até chegarmos na ideia de Angela Davis de que não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. A partir disso, passamos a discutir as bases do que seria uma Educação (musical) antirracista.

Na aula seguinte, a de número 7, abordamos a legislação pertinente à Educação para as relações Étnico-Raciais (ERER) e as peculiaridades e características da Música afro-brasileira e indígena e os impactos que trazem para seu ensino. Os indígenas e sua Educação passaram a ser o foco em seguida, onde, a partir de Dorrico (2021), entendemos que o educador musical pode atuar em três perspectivas distintas e que precisam ser compreendidas: a Educação Indígena (a educação realizada pelas próprias comunidades indígenas segundo seus usos, seus costumes e suas tradições; a Educação Escolar Indígena (modalidade da educação básica ofertada pelos sistemas de ensino das Secretarias da Educação do país às comunidades indígenas, em que são transmitidos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola); e o Ensino da Temática Indígena (o estudo de aspectos culturais e identitários dos povos indígenas na sala de aula, e realizado sobretudo pelos não indígenas).

Haveria ainda uma quarta perspectiva e que seria aquela que deveria ser combatida em uma concepção antirracista: a Educação Escolar Indigenista – aquela educação imposta aos indígenas dentro dos projetos de missão jesuítica com o objetivo de converter os povos indígenas à religião católica e anular suas diferenças culturais e religiosas. Segundo Dorrico (2021), esta lógica pode ser encontrada ainda em iniciativas em pleno século XX.

A aula 8 abordou as questões de gênero e educação musical. Nela, os e as estudantes foram divididos em grupos e cada grupo deveria ler um texto diferente de Helena Lopes da Silva (2002; 2004; 2006) e produzir um resumo ou fichamento dele inteiro, por escrito. Após isso, disponibilizei a dissertação de Pereira (2021) e pedi para lerem o trecho em que este autor resumia os três textos já lidos de Helena Lopes. Além de ler, deveriam comparar o resumo feito por Pereira com o deles e corrigi-lo, se fosse o caso. Por fim, cada grupo explicou seu resumo para os demais.

Já na aula que abordou educação musical e sexualidade, a aula 9, iniciamos assistindo a dois clipes musicais: da música "Nosso gênero vem de Deus", de TRIO R3¹; e da música "Flutua", do artista Johnny Hooker com participação especial de Liniker². Em seguida discutimos sobre ambos e se seria possível trabalhá-los em sala de aula e em quais circunstâncias. As discussões foram proveitosas e respeitadas e, antes dela, enfatizei que não

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vXo7cyfRLAc>. Acesso em: 03/07/2025.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtI>. Acesso em: 03/07/2025.

toleraria ataques a pessoas ou grupos sociais e que todas as opiniões seriam ouvidas e debatidas, sem exceção.

Em seguida expus aos e às estudantes diversas perguntas feitas por Mota, Oliveira, Barbosa e Sampaio (2024, p. 2):

E se, na sua turma, sempre houvesse uma “piadinha” com o número 24 da lista de presença? E se parte da turma sempre ridicularizasse alguém com apelido pejorativo, relativo a uma orientação sexual ou identidade de gênero? E se Pedro, na hora do recreio, sempre preferisse brincar com as meninas? E se Maria chegasse na aula e dissesse que gostaria de ser chamada de Rafael? E se Thiago entrasse na sua sala de aula de vestido?

A partir deles, propus um debate a partir das seguintes indagações: O que você, como docente de música, faria nesses casos? Isso tem relação com o ensino de música? Isso tem a ver com a sua atuação como docente de música? Mais uma vez houve um debate interessante, com os e as estudantes concordando que sim, estes temas eram pertinentes à sua futura atuação como educador ou educadora musical. Assim, chegaram à mesma conclusão dos autores supracitados:

Comumente, gênero e sexualidade não são vistos por nós, professores/as/ies de música, como aspectos relacionados à educação musical. No entanto, é inegável que situações diversas em sala de aula são explicitamente ensejadas, atravessadas e influenciadas por questões de gênero e sexualidade. Ocorre que, na ausência de lentes teóricas que nos auxiliem a identificar e compreender tais relações, podemos nem considerar o nosso papel – e dever – de realizar intervenções (Mota, Oliveira, Barbosa e Sampaio, 2024, p. 2).

Nesta aula diferenciamos os conceitos de identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e papel de gênero, bem como definimos ultraconservadorismo, ideologia de gênero, pânico moral e patriarcado. Também discutimos a relação entre os estudos de gênero e sexualidade e como estas coisas todas se relacionam com a educação musical.

Para finalizar a unidade 2, realizamos a segunda avaliação da disciplina, desta vez de caráter individual. Foram apresentadas quatro situações aos e às estudantes, e eles e elas deveriam escolher uma:

1. Você é o(a) professor(a) de música em uma escola de ensino fundamental. Em certa aula, você levou uma música de matriz africana, e um aluno disse: “mas tio(a), isso é macumba!”
2. Você é o(a) professor(a) de música em uma escola de ensino fundamental. Em certa aula, você comenta que convidou um estudante indígena da UFSCar para ir até a escola na semana seguinte para falar sobre a música de sua etnia. Diante disso, um pai de aluno vai até você ao final do expediente e diz que não quer que seu filho fique perto de um “índio”.
3. Você é o(a) professor(a) de música em uma escola de ensino fundamental. Em certa aula, você faz uma atividade de execução coletiva e pede para os alunos escolherem instrumentos de percussão para executarem ou cantarem. Quando um aluno do sexo masculino escolhe cantar, seus colegas também do sexo masculino tiram sarro dele, dizendo que cantar é “coisa de menina”.
4. Você é o(a) professor(a) de música em uma escola de ensino fundamental e, toda vez que faz a chamada, alguns alunos fazem “piadinhas” com um estudante cujo número da lista de presença é o 24.

A partir da situação escolhida, deveriam escrever um texto explicando uma possível intervenção pedagógica que fariam nesta escola para trabalhar a questão relativa à situação. Este texto deveria deixar claro, além da intervenção em si, quais ideias e conceitos dos que trabalhamos na disciplina poderiam ser relacionados à situação e à sua intervenção. Mais uma vez os estudantes foram bem na avaliação, produzindo boas propostas de intervenção e demonstrando compreensão das ideias trabalhadas. Prova disso é que as notas variaram de 7,0 a 10,0.

A última unidade da disciplina, intitulada “Perspectivas emancipadoras e Educação Musical”, visava trabalhar três perspectivas teóricas que poderiam guiar as futuras práticas pedagógico-musicais dos e das estudantes em música na perspectiva inclusiva. Foram elas: a decolonialidade; a interculturalidade; e a teoria Freireana. Devido ao espaço disponível para este texto, e ao fato destas perspectivas já terem sido trabalhadas por diversos autores da

área de educação musical em outros textos³, não nos aprofundaremos nas discussões e reflexões realizadas sobre elas.

A avaliação desta unidade 3 foi planejada como uma análise de uma aula de música que se baseasse em alguma das três perspectivas teóricas trabalhadas. Porém, não consegui localizar nenhuma gravação de aula que pudesse ser utilizada. Assim, fui obrigado a modificar a avaliação para uma prova escrita individual. Os e as estudantes tiveram uma semana para, a partir de todos os textos e discussões que tivemos na disciplina, escrever uma dissertação argumentativa que respondesse às seguintes perguntas: O que é Educação Musical na perspectiva crítica? E qual é o papel do educador musical nessa perspectiva? Os e as estudantes, mais uma vez, foram bem na avaliação, mas alguns estudantes que sabiam que já haviam alcançado a média necessária para aprovação não a entregaram.

Para finalizar, na última aula fiz uma avaliação da disciplina. Por escrito e de forma anônima, eles e elas deveriam responder às seguintes perguntas:

1. Você julga que essa disciplina é útil para sua formação como educador musical?
2. Os conteúdos trabalhados na disciplina são condizentes com a ementa e os objetivos do plano de disciplina?
3. As estratégias de aprendizagem utilizadas pelo professor são adequadas à disciplina?
4. O professor domina os conteúdos trabalhados em sala?
5. As posturas do professor em sala de aula são adequadas?
6. As estratégias de avaliação utilizadas na disciplina são adequadas? Ou seja, permitem averiguar a aprendizagem dos alunos e auxiliá-los em seu processo de aprendizagem?
7. Se houver, qual é o ponto forte da disciplina (qualquer um)? E o ponto fraco?
8. Faça outras observações ou críticas que julgar pertinentes e que não foram perguntadas anteriormente.

Apesar das avaliações entregues apontarem que os e as estudantes consideraram a disciplina como positiva, no sentido de ser útil para sua formação como educador musical, coerente, com estratégias condizentes, boa atuação do professor etc., as respostas não permitem um aprofundamento nas reflexões porque, em sua quase totalidade, foram apenas

³ Para mais informações sobre decolonialidade e educação musical, vide, por exemplo, Queiroz (2023). Para mais informações sobre interculturalidade e educação musical, vide, por exemplo, Galizia e Lima (2020). Para mais informações sobre a teoria Freireana e educação musical, vide, por exemplo, Simões (2020).

“sim”. Apenas um ou uma estudante sinalizou que as três avaliações foram escritas, e que seria interessante diversificar adotando-se, por exemplo, apresentação de seminários ou entrega de trabalhos que não fossem textos, o que julguei pertinente. Um ou uma estudante também sinalizou que não concordava com todos os conteúdos abordados, mas que haviam sido trabalhados de forma adequada e que, por isso, havia optado por não falar nada ao longo da disciplina, sem se aprofundar na questão.

Considerações Finais

Segundo diversos autores da área de Educação Musical, os currículos dos nossos cursos de graduação em Música são baseados em uma perspectiva eurocêntrica e conservatorial e, conseqüentemente, possuem forte caráter homogeneizador ao não valorizar (ou mesmo desrespeitar) a diversidade e promover alienação. Assim, surge a necessidade de repensarmos estes currículos numa perspectiva mais inclusiva e crítica. Nesse sentido, este texto trouxe um relato de experiência em uma disciplina intitulada Educação Musical na Perspectiva Inclusiva 1, obrigatória para o curso de Licenciatura em Música da UFSCar, com o intuito de oferecer descrições e reflexões de uma tentativa de superação desta problemática.

Considera-se que a experiência aqui trazida oferece possibilidades de superação da lógica não inclusiva que ainda permeia o ensino superior de música, embora tenha sido a primeira vez que é ofertada com estas características. Pretende-se, com o passar do tempo, analisar as avaliações de disciplina e talvez até realizar uma pesquisa junto aos e às estudantes que já passaram por ela, para averiguar sua pertinência para a superação da lógica desrespeitadora de diferenças neste nível de ensino, em nossa área.

Referências

ASNIS, Valéria P.; ELIAS, Nassim C. *Ensino de Música para pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo*. São Paulo: Cortez, 2019.

CANDAU, Vera Maria. (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012

CANDUSSO, Flavia; SANTOS, Valnei Souza. Entre consciência negra/indígena e privilégio branco: por uma educação musical antirracista que começa em nós. In: BEINEKE, Viviane (org.). *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 43-64.

DORRICO, Julie. *Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: entenda a diferença*. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrigo/2021/05/19/educacao-indigena-e-educacao-escolar-indigena-entenda-a-diferenca.htm?cmpid=copiaecola> . Acesso em: 10 dez. 2024.

GALIZIA, Fernando Stanzione; LIMA, Emília Freitas de. *Diário de um professor universitário: o ensino de música na perspectiva intercultural*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 257 p.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, 2000.

LOURO, Viviane dos Santos; ANDRADE, Alex Ferreira de; ALONSO, Luis Garcia. *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*. São Paulo: Studio dois, 2006.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical para pessoas com deficiência*. São Paulo: Editora Som, 2012.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; BARBOSA, Francisco Ernani de Lima; SAMPAIO, Michel Vincent de Oliveira. Gênero e sexualidade na educação musical escolar: vamos pensar juntas? *Revista Música na Educação Básica*, v. 13, n. 16, 2024.

PEREIRA, Lucas Matheus Barbosa. *Diversidade de gênero e sexualidade na educação musical: um levantamento bibliográfico comentado*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Licenciatura em Música, 2021.

UFSCAR. *Licenciatura em Música*. Projeto Pedagógico de Curso. São Carlos: UFSCar, 2019. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/musica/MsicaProjetoPedaggico2019Atualizado2021.pdf>. Acesso em: 01 set. 2025.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191-241.

SILVA, Helena Lopes da. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso. *Revista Opus*, v. 8, p. 74–85, fev. 2002.

SILVA, Helena Lopes da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 75-83, set. 2004

SILVA, Helena Lopes da. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 17, n. 28, jan-jun. 2006.

SIMÕES, Alan Caldas. *Musicalidade crítica: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire*. Curitiba: Appris, 2020.

SOARES, Leticia. *Qual a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva?* 2020. Disponível em: https://guiaderodas.com/qual-a-diferenca-entre-educacao-especial-e-educacao-inclusiva/?gad_source=1&gclid=EAlalQobChMI5KWZ-9-viQMVF1hIAB03xwQGEAAYASAAEgIZ_D_BwE. Acesso em: 27 out. 2024.