

Artigo

Saberes sobre altas habilidades/superdotação na formação inicial de professores de música

Knowledge about high abilities/giftedness in the initial education of music teachers

Conocimiento de las altas capacidades/superdotación en la formación inicial del profesorado de música

Alexandre Trindade de Almeida¹
Maria da Piedade Resende da Costa²

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil

Resumo

O presente artigo tem como temática a formação inicial de educadores musicais para a atuação com alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Essa pesquisa teve por objetivo geral: investigar e analisar os conteúdos e conhecimentos relacionados às AH/SD no currículo ofertado na formação inicial dos professores de música. Os objetivos específicos foram: a) verificar e analisar as matrizes curriculares, os projetos pedagógicos e os conteúdos relacionados às AH/SD em cursos de Licenciatura Plena em Música (LPM); b) identificar e analisar a interação dos estudantes com a temática nas disciplinas de seus cursos, em experiências profissionais, de estágio e em grupos de pesquisa e/ou cursos de extensão; e c) identificar aspectos da educação musical que contribuam para o desenvolvimento de habilidades na área da música e em demais áreas. Trata-se de um estudo de casos múltiplos, de níveis exploratório e descritivo, contemplando pesquisas documentais e levantamentos de campo realizados em três instituições de ensino superior que ofertavam cursos de LPM no estado de São Paulo. Foi verificada a hipótese de uma possível lacuna na formação dos licenciandos e buscou-se oferecer subsídios para discussão, reflexão, adequação e aprimoramento de propostas pedagógicas em diferentes dimensões. Os resultados indicaram: baixo conhecimento dos estudantes sobre o tema de AH/SD; conteúdos de Educação Especial apresentados de forma rasa em documentos curriculares; desafios e propostas para a contemplação desses conteúdos nessas licenciaturas.

Abstract

The theme of this paper is the initial education of music teachers to work with students with high abilities/giftedness. The goal was to investigate and analyze the content and

¹ Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Licenciado em Música pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6008-8444>. E-mail: alle_trindade@live.com.

² Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Docente associada ao Departamento de Psicologia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7420-5602>. E-mail: piedade@ufscar.br.



the knowledge related to high abilities/ giftedness in the curriculum offered in the initial degree of music teachers. The specific objectives were: a) to verify and analyze the curricular matrices, the pedagogical projects and the contents related to high ability/giftedness in music degree courses; b) to identify and analyze the interaction of students with the theme in topics of their courses; and c) to identify aspects of music education that contribute to the skills development in the music's and in others areas. This is a multiple case study, at exploratory and descriptive levels, covering documentary research and field surveys conducted in three higher education institutions that offered Music Degree courses in the state of São Paulo. The hypothesis of a possible gap in the training of undergraduates was verified and an attempt was made to provide subsidies for discussion, reflection, adaptation, and improvement of pedagogical proposals in different dimensions. The results indicated: students with low knowledge about the topic high skills/giftedness in the investigated courses; curriculum arrangements with Special Education content presented in a shallow way in curriculum documents; challenges and proposals for the proffer of these contents in these degrees.

Resumen

El tema de este trabajo es la formación inicial del profesorado de música para trabajar con alumnos con altas capacidades/superdotación. El objetivo fue investigar y analizar el contenido y los conocimientos relacionados con las altas capacidades/superdotación en el currículo ofrecido en el grado inicial de profesores de música. Los objetivos específicos fueron: a) verificar y analizar las matrices curriculares, los proyectos pedagógicos y los contenidos relacionados a la altas capacidades/superdotación en los cursos de la licenciatura en música; b) identificar y analizar la interacción de los estudiantes con el tema en sus cursos; y c) identificar los aspectos de la educación musical que contribuyen para el desarrollo de habilidades en las áreas de música y en otras áreas. Se trata de un estudio de caso múltiple, en los niveles exploratorio y descriptivo, abarcando investigación documental y encuestas de campo realizadas en tres instituciones de enseñanza superior que ofrecían cursos de Grado en Música en el estado de São Paulo. Se verificó la hipótesis de una posible laguna en la formación de los estudiantes y se intentó proporcionar subsidios para la discusión, reflexión, adaptación y mejora de las propuestas pedagógicas en diferentes dimensiones. Los resultados indicaron: alumnos con bajo conocimiento sobre el tema altas altas capacidades/superdotación en los cursos investigados; arreglos curriculares con contenidos de Educación Especial presentados de forma superficial en los documentos curriculares; desafíos y propuestas para el ofrecimiento de esos contenidos en esas carreras.

Palavras-chave: Educação Especial, Formação de Professores, Altas Habilidades, Superdotação.

Keywords: Special Education. Teacher Education. Music Education. High ability. Giftedness

Palabras claves: Educación especial, Formación del profesorado, Alta habilidade, Superdotação.

Introdução

Inserido nas tramas e desafios que permeiam as áreas da Educação, Educação Especial e Educação Musical no país, encontra-se o escopo dessa pesquisa que teve como enfoque a formação inicial de professores de música para a atuação com alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

As pessoas com AH/SD são consideradas público-alvo da Educação Especial (PAEE) e se caracterizam por apresentarem um potencial elevado em



uma ou mais áreas, sejam elas isoladas ou combinadas, como: intelectual, acadêmica, liderança e psicomotora, além de manifestarem notória criatividade e engajamento com atividades de seu interesse (Brasil, 2008).

Esses alunos possuem direito a um atendimento educacional especializado (AEE) de caráter suplementar, no qual são previstas adequações e/ou acelerações curriculares em acordo com seus níveis e ritmos de aprendizagem (Brasil, 1996, 2013).

Essa pesquisa é justificada diante da obrigatoriedade do ensino de música no contexto escolar, prevista pela Lei 13.278/16, de 02 de maio de 2016, em conjunto com outras linguagens artísticas (Brasil, 2016); e da demanda do AEE na educação básica aos alunos com AH/SD.

Nesse contexto, demonstra-se adequado que os professores de música, tais como os demais docentes, possuam conhecimento sobre as características e necessidades das pessoas com AH/SD para melhor identificação de possíveis demandas escolares e para a promoção de uma educação que reconheça e incentive as potencialidades individuais de todos os alunos.

Segundo Koga e Chacon (2017), as iniciativas de atendimento a alunos identificados com AH/SD no país ainda são incipientes, podendo ser melhor contempladas caso a escola, como um todo, oferecesse vivências de enriquecimentos para os alunos.

Reitera-se assim a necessidade de formação qualificada de professores de música, pois essa é uma área de conhecimento que pode propiciar meios para o estímulo e para o desenvolvimento de habilidades em distintas áreas. Dentre os muitos aspectos que norteiam a identificação do comportamento de AH/SD na música, ressalta-se a relevância de um profissional qualificado que detenha e domine conhecimentos da educação musical, como métodos e abordagens de ensino de música, e da educação de pessoas com AH/SD.

Nesse panorama, é levantada a hipótese de uma lacuna na formação inicial dos educadores musicais, no que diz respeito à presença de conteúdos sobre AH/SD e à construção de conhecimento nessa área.

Diante do exposto, apresentam-se os seguintes questionamentos: i) se os cursos de formação inicial de educadores musicais incluem em seus currículos subsídios para o ensino de música para o PAEE; ii) que tipo de formação esses licenciandos recebem para atender e atuar com o aluno com AH/SD; iii) se os licenciandos em música sentem-se preparados para lecionar para alunos com AH/SD.

Essa pesquisa teve por objetivo geral: investigar e analisar os conteúdos e conhecimentos relacionados às AH/SD no currículo ofertado na formação inicial dos professores de música.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

a) verificar e analisar as matrizes curriculares, os projetos pedagógicos e os conteúdos relacionados às AH/SD em cursos de Licenciatura Plena em Música (LPM).

b) identificar e analisar a interação dos licenciandos em música com a temática AH/SD nas disciplinas de seus cursos, em experiências profissionais e de estágio supervisionado e em participações em grupos de pesquisa e/ou cursos de extensão.

c) identificar aspectos da educação musical que contribuam para o desenvolvimento de habilidades na área da música e em demais áreas.

2. Desenvolvimento

Esse trabalho teve caráter exploratório e descritivo e para sua realização foi adotado um estudo de casos múltiplos, contemplando pesquisas documentais e levantamentos de campo. Essa abordagem possibilitou a análise da formação inicial de professores de música por diferentes tipos de dados e fomentou-se pela estratégia de triangulação de fontes e de instrumentos de coleta.

“Triangulação: fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências (...) um ponto forte muito importante na coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências” (YIN, 2001, p. 120).

Essa estratégia é compreendida como a adoção de diferentes perspectivas sobre um tema ou questões, podendo ser fundamentada pelo uso de vários métodos e abordagens teóricas e da combinação de diferentes fontes de dados.

A coleta de dados com os participantes foi realizada por um estudo de campo com três instituições de Ensino Superior no estado de São Paulo que ofertavam cursos de LPM, sendo uma universidade federal, uma universidade estadual e uma universidade privada.

As fontes de dados analisadas no âmbito da pesquisa documental foram: ementas disciplinares, projetos pedagógicos, matrizes curriculares e demais documentos que pudessem fornecer informações sobre a presença de conteúdos relacionados a temática AH/SD nos cursos participantes.

A universidade federal, a universidade estadual e a universidade particular participantes são respectivamente denominadas nesse trabalho de IES A – UF, IES B - UE e IES C – UP.

Dois perfis de participantes contribuíram com o levantamento de campo.

Participante perfil I - aluno matriculado no último ano ou semestre do curso de LPM de cada instituição, considerando que o mesmo estaria mais propenso a exercer a prática docente em um breve período de tempo e já possuiria experiências com estágio supervisionado.

Participante perfil II - coordenadores dos cursos de LPM das instituições selecionados, uma vez que essas pessoas poderiam fornecer informações privilegiadas sobre os conteúdos contemplados nos cursos.

A pesquisa contou com um total de 34 participantes, sendo 32 discentes distribuídos entre as três instituições e duas coordenadoras de cursos de LPM pertencentes às IES A - UF e IES C - UP.

Foram realizadas entrevistas com as coordenadoras, registradas com o auxílio de um gravador digital, transcritas na íntegra e submetidas para a verificação das participantes. Para essa coleta, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado e revisado por três juízes, contendo questões sobre a ocorrência de conteúdos de Educação Especial e sobre AH/SD nas condições de formação inicial ofertadas nos cursos de LPM.

Já as turmas de etapas finais dos cursos foram visitadas, esclarecidas dos objetivos e procedimentos da pesquisa e asseguradas dos aspectos éticos da coleta.

Os discentes que atendiam aos critérios de inclusão foram submetidos a um questionário misto elaborado pelo pesquisador principal e revisado semanticamente por três juízes, contendo duas seções, sendo: a primeira sobre a caracterização do participante; e a segunda com questões sobre o conhecimento do graduando em relação à Educação Especial, a pessoas com AH/SD e sobre presença desses conteúdos em seu curso de licenciatura. Esse segundo instrumento foi selecionado visando obter informações sistemáticas e ordenadas acerca dos participantes e das variáveis investigadas.

As entrevistas com as coordenadoras e os questionários aplicados aos alunos possibilitaram também a investigação da existência de cursos de extensão e grupos de pesquisa que contemplassem a temática AH/SD nas Instituições participantes e o envolvimento dos licenciandos com essas esferas da universidade.

Inicialmente foram empregados os princípios da análise de conteúdo propostas por Bardin (2009), permitindo a organização dos dados dos documentos, questionários e entrevistas, com base em elementos e características em comum entre as fontes.

Posteriormente, foi analisada a ocorrência de conteúdos de Educação Especial e AH/SD na pesquisa documental e no levantamento de campo e feita a triangulação dos dados com intuito de contextualizar e discutir o panorama contemporâneo da formação dos professores de música.

3. Resultados e discussão

São apresentados a seguir os resultados e discussão sobre a pesquisa desenvolvida com os cursos de música participantes, que devem atender às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em música, instituídas pela Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, de modo que esses cursos necessitam contemplar os componentes e princípios propostos, dentre eles: o conhecimento de conteúdos relacionados à inclusão escolar e à Educação Especial (Brasil, 2004).

3.1 Pesquisa documental

Foram encontrados dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) disponíveis na IES A - UF, um com vigência inicial em 2007 e um para os ingressos em 2019. Os discentes participantes da pesquisa cursavam a matriz curricular do PPP mais antigo.

O PPP mais antigo trazia menções a respeito da importância do estímulo de potencialidades humanas e apresentava competências a serem desenvolvidas pelo educador musical.

Verificou-se o reconhecimento do trabalho de desenvolvimento musical e do estímulo de habilidades potenciais dos alunos como parte da formação e da qualificação do profissional de Educação Musical. Encontrou-se alusões à necessidade de reformulação dos métodos de ensino, de modo a permitir que o conhecimento seja acessível a todas as pessoas, incluindo aquelas que não possuem habilidades acima da média em música.

Esse PPP enfatiza que os métodos tradicionais de ensino de música eram elaborados e dirigidos a alunos reconhecidos como “bem-dotados”³ (Gainza, 1994 *apud* Joly; Kater; Santiago; 2007). O documento ainda menciona que muitos preconceitos relacionados à música provêm da ideia de que o acesso aos conhecimentos musicais estaria restrito a pessoas talentosas e economicamente favorecidas (Hentschke, 2000 *apud* Joly; Kater; Santiago; 2007).

Apesar das alusões sobre o reconhecimento da existência de alunos com desempenho acima da média na fundamentação teórica do PPP, não foram encontradas menções ao atendimento desse público nas ementas das duas disciplinas relacionadas à área da Educação Especial presentes no documento: Musicoterapia e Tópicos em música na Educação Especial.

No entanto, foi encontrada a disciplina de Libras na matriz curricular do curso, que provavelmente foi adicionada após a elaboração do PPP antigo para atender as demandas legais determinadas previstas pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade da mesma nos cursos de formação de professores (Brasil, 2005).

O PPP antigo indicou que disciplina de Musicoterapia se articulava com a de Educação Especial por meio da compreensão dos limites e interfaces entre as áreas e por processos terapêuticos, que seriam importantes para o desenvolvimento de ações educativas inclusivas e outras de natureza comum. A entrevista com a coordenadora do curso da IES A – UF permitiu a confirmação de que tal disciplina contemplava conteúdos de Educação Especial, embora esses não estivessem presentes na ementa da mesma.

Foi possível observar alterações no novo PPP do curso de música da IES A – UF para ingressantes no ano de 2019, como: a implementação da disciplina de Libras; a remoção da disciplina de Musicoterapia e de Tópicos em música na Educação Especial; e a inserção de duas novas disciplinas envolvendo a temática, sendo a Educação musical na perspectiva inclusiva 1 (Obrigatória) e Educação musical na perspectiva inclusiva 2 (Opcional).

A atualização do projeto pedagógico desse curso pode indicar um fluxo de adequação e implementação dos requisitos previstos pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para formação de professores (Brasil, 2015).

A retirada da disciplina de Musicoterapia sugere um movimento de superação curricular de estigmas clínicos que estiveram historicamente relacionados à área da Educação Especial.

Observou-se que as disciplinas obrigatórias que se relacionam com a temática da inclusão eram ofertadas em semestres finais do curso, quando grande parcela do estágio obrigatório já fora cumprida pelos discentes. Esse aspecto curricular possivelmente prejudica o aproveitamento pedagógico de experiências de aula dos licenciandos com o PAEE.

O novo PPP não contempla a temática do atendimento de alunos com AH/SD de forma explícita, limitando-se a mencionar na descrição das disciplinas: objetivos de adaptação curricular para alunos com variadas habilidades e estilos de aprendizagem, além dos conhecimentos das especificidades do PAEE.

Para Delou (2012), dentre os inúmeros fatores que permeiam a invisibilidade do tema de AH/SD na literatura especializada e na formação dos

³ Terminologia já em desuso para referenciar-se a pessoas que possam apresentar AH/SD. Optou-se por manter aqui a forma como a terminologia foi apresentada no documento analisado.

professores, destaca-se o foco predominante para os alunos com deficiência na escritura histórica da Educação Especial no Brasil.

Desse modo, a ausência de menções sobre esse determinado público pode ser mais um indício estrutural da invisibilidade da temática na formação dos professores de música na IES investigada.

Já no PPP da IES B - UE foi verificada uma única disciplina relacionada à Educação Especial, intitulada de: Libras, Educação Especial e Inclusiva. Ela encontrava-se dividida entre dois perfis do curso (Perfil 7 e Perfil 8), indicando que sua oferta era realizada para alunos de etapas finais.

O título e a ementa dessa disciplina sugerem uma mescla curricular entre a modalidade Educação Especial, o ensino de Libras e o conceito de Educação Inclusiva. Ainda que o curso adote tal abordagem para se designar a perspectiva do reconhecimento e do atendimento das diversidades em sala de aula, tais conteúdos não figuravam no documento curricular analisado.

A ementa da disciplina supramencionada apresenta um enfoque em parcela do PAEE com conteúdos relacionados ao ensino de Libras. Dentre os objetivos previstos, encontrou-se o estudo do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que delibera sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores (Brasil, 2005).

Tal decreto ressalta a viabilização do direito à inclusão social da pessoa com surdez, no entanto não apresenta orientações sobre o formato que a disciplina Libras deve assumir nos cursos, como: o perfil do docente e a carga horária mínima para essa disciplina.

Essa ausência de informações é um fator que se relaciona com a ocorrência de disciplinas como a encontrada no curso de LPM da IES B, que se formatam por meio de arranjos curriculares para adequar-se à legislação.

Outro dos objetivos previstos para essa disciplina é o estudo do histórico e de políticas na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, além de discutir e refletir sobre as especificidades do AEE, porém não há menções sobre AH/SD nos documentos analisados do curso música da IES B – UE.

Evidenciou-se assim um arranjo de conteúdos de campos epistemológicos distintos, o que supostamente pode ter sido realizado para atender minimamente a demanda da obrigatoriedade desses conteúdos no currículo do curso investigado.

Tal manobra curricular abre margem para inúmeros questionamentos, como por exemplo: quem é o professor dessa disciplina que deve ministrar conteúdos de Libras, Educação Especial e Educação Inclusiva? Como se dá a distribuição desses conteúdos ao longo da disciplina? Como é feita a supervisão dessa disciplina tão multifacetada? Há o atendimento das exigências de parcela da comunidade surda de que o professor da disciplina seja preferencialmente uma pessoa com surdez? Caso o professor atenda essa exigência, o mesmo possui formação para ministrar conteúdos de Educação Especial e Educação Inclusiva?

Diante dessa fragilidade curricular, vale reiterar que a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é uma necessidade fundamental, porém isoladamente, não é suficiente para a efetivação da inclusão. Como esse aprendizado, que já apresenta desafios linguísticos intrínsecos para adultos ouvintes, pode ser efetivado em uma única disciplina que compartilha sua carga horária com temáticas que sequer são do campo epistemológico da linguística?

Pedroso, Campos e Duarte (2013) indicam uma necessidade de estudos que se proponham a investigar e analisar o próprio movimento de organização dos cursos de licenciatura frente às políticas de inclusão, sobretudo no que diz respeito à criação de espaços de reflexão e à ressignificação dos conhecimentos sobre inclusão e educação do PAEE. Tal necessidade evidencia-se uma vez que as políticas de formação de professores para práticas inclusivas não têm gerado mudanças significativas nos currículos dos cursos e as organizações curriculares não têm garantido saberes pedagógicos que atendam às demandas da escola pública, principalmente em relação ao PAEE.

Na IES C – UP não foi possível acessar o PPP do curso de música no site da instituição. A coordenadora do curso forneceu informações sobre as disciplinas que continham conteúdos relacionados à Educação Especial e encaminhou a ementa das disciplinas para o pesquisador, junto ao plano de ensino das disciplinas.

Nesse curso foram encontradas a disciplina de Musicoterapia e Educação musical inclusiva e a disciplina de Libras. Nas ementas curriculares foi possível verificar a menção de conteúdos relacionadas à educação de pessoas com deficiências, transtornos e distúrbios, porém não houve menções explícitas a área de AH/SD.

Tal ausência de conteúdos sobre educação de alunos com AH/SD nos documentos oficiais desse curso reflete a invisibilidade estrutural dessa temática, uma vez que as instituições de ensino superior também devem atuar e contribuir na identificação, no atendimento, na capacitação e na formação de recursos humanos em Educação Especial.

3. 2 Levantamento de campo com os licenciandos em música

Os dados obtidos sobre os discentes indicaram os seguintes aspectos sobre o perfil desses participantes: maioria de sexo masculino com idade média de 23 anos e sem histórico de graduações anteriores. Muitos já atuam profissionalmente na área da educação como professores em escolas ou exercem docência autônoma por meio de aulas particulares de música.

22 dos 32 participantes discentes declararam possuir baixo conhecimento sobre o tema AH/SD; dois participantes afirmaram possuir conhecimento; e os demais participantes declararam desconhecer tal tema.

O baixo senso de conhecimento sobre AH/SD observado nas declarações dos licenciandos indica uma lacuna em suas formações iniciais. Tal carência pode estar relacionada com a própria complexidade da temática de AH/SD, uma vez que as pessoas que constituem esse grupo apresentam características, interesses, necessidades e níveis de aprendizagem distintos.

A coexistência de diferentes terminologias e também de teorias sobre o fenômeno das AH/SD permeiam o imaginário popular, podendo muitas vezes gerar confusão e também a perpetuação de estigmas sobre essas pessoas (Virgolim, 2007).

Quando questionados sobre o que seriam AH/SD, 30 participantes descreveram suas concepções; um declarou não saber e um não respondeu. Desse modo, foi possível verificar nas respostas dos discentes um enfoque atribuído no traço do desenvolvimento de habilidades específicas.

Tal perspectiva contrasta com o que é disposto na literatura especializada da área, na qual é prevista como característica de pessoas com

AH/SD: o desempenho superior não apenas em uma área, mas também em duas ou mais, isoladas ou combinadas (Brasil, 2008).

Observou-se divergências entre as concepções dos licenciandos sobre o conceito de AH/SD, sendo muitas delas equivocadas, como a compreensão de que o fenômeno de AH/SD seja intrínseco a uma deficiência mental ou a de que seja um dom, essencialmente inato em alguns indivíduos. Tais declarações indicam a necessidade da presença e do aprofundamento da temática na formação desses participantes, visando a superação de estigmas.

As limitações, deficiências, transtornos e síndromes das pessoas não devem restringir o olhar do educador e impedi-lo de explorar e desenvolver os domínios de capacidade dos alunos (intelectual, criativo, social, perceptual e físico (Guenther, 2011).

Winner (1998), Freeman e Guenther (2000) indicam também a existência de um equívoco comumente observado, de que a característica de AH/SD é inata à pessoa, estritamente associada à genética e a condições biológicas e/ou metafísicas.

Quando questionados sobre o direito ao AEE para alunos com AH/SD: 11 discentes declararam saber sobre a existência desse direito e 21 informaram desconhecer. Já quando questionados sobre quais seriam tais direitos: três licenciandos declararam supor quais seriam; 23 declararam não saber e os seis demais não responderam.

As respostas apontam para um baixo conhecimento da gama de direitos previstos aos alunos com AH/SD, como o direito de aceleração e adequação curricular, além do cadastramento para inclusão em programas destinados ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse público (Brasil,1996).

Em relação à existência de disciplinas que contemplassem o tema Educação Especial em seus cursos, 18 participantes afirmaram a existência de tal disciplina; dez negaram; três não souberam informar e um não respondeu. Nesse aspecto, observou-se a incoerência entre a presença de componentes curriculares que figuram nos documentos oficiais dos cursos investigados e a efetivação de uma formação voltada para as questões de inclusão.

Sobre a presença de conteúdos relacionados ao tema de AH/SD em atividades curriculares nos cursos: sete participantes afirmaram tal presença; 18 negaram; seis não souberam informar e um não respondeu.

A respeito do conhecimento e contato com projetos de extensão ou grupos de pesquisa sobre AH/SD na IES a qual os participantes pertenciam, apenas um participante declarou saber sobre a existência do curso de Educação Especial em sua instituição, onde poderia haver algum projeto, mas declarou nunca ter buscado conhecer nada relacionado a essa área. Os demais alegaram desconhecer tal existência.

O escasso contato dos discentes com a temática de AH/SD em atividades de pesquisa e/ou extensão indica novamente aspectos de defasagem na formação inicial ofertada a esses licenciandos, uma vez que esses elementos são pilares que consolidam o papel da universidade na construção do conhecimento, juntamente com o ensino. A atividade de pesquisa é uma das atribuições inerentes do ensino superior e não pode se restringir a um desempenho de papel burocrático-formal. O conhecimento precisa ser tratado como um processo e não como um produto. Demonstra-se assim, a necessidade de envolvimento universitário com projetos de extensão, considerando que:

A extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo. O que se desenrola no interior da Universidade, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento, sob o ângulo da pesquisa, como de sua transmissão, sob o ângulo do ensino, tem a ver diretamente com os interesses da sociedade (Severino, p.32, 2016)

A extensão atribui uma dimensão política ao pedagógico, pois a formação universitária pressupõe uma inserção social. Desse modo, observou-se não somente indicativos de lacunas que dizem respeito à formação dos professores de música para atuação com o PAEE, como também lacunas estruturais do próprio papel da universidade.

Quando indagados sobre o contato com a temática AH/SD em experiências fora do curso: seis participantes informaram que já tiveram esse contato; 25 participantes negaram e um participante não respondeu.

Observou-se que o contato desses discentes com a temática de AH/SD deu-se em unanimidade de modo raso e pontual, carecendo de aprofundamento sobre a importância da área para suas formações. Tais dados indicaram baixo contato com o tema em experiências profissionais e no cotidiano dos participantes e um distanciamento entre ciência e prática educacional.

Segundo Guenther (2012), é possível encontrar conhecimentos sobre AH/SD em publicações, debates, cursos e eventos acadêmicos, mas essa ciência muitas vezes figura como item decorativo, sem chegar ao principal destino: os alunos identificados ou que poderiam ser identificados pelo potencial que apresentam.

Desse modo, umas das preocupações devem ser a assimilação e ampliação do nível de conhecimento produzido na área, para além das fronteiras da academia, com o objetivo de alcançar os alunos com AH/SD.

Ao serem indagados sobre o senso de preparo para atuação educacional com pessoas com AH/SD: apenas três dos participantes consideravam-se preparados; 26 participantes consideravam-se despreparados; dois participantes não responderam e um não soube informar.

Observou-se equívocos na declaração dos discentes que se consideravam preparados para o atendimento desse público, como a concepção de que conhecimentos e capacidades técnicas seriam suficientes para essa atuação. Tal tipo de discurso desconsidera a importância e a necessidade de saberes pedagógicos sobre a Educação Musical e sobre a educação de alunos com AH/SD para a efetivação de um trabalho de inclusão nas escolas.

O atendimento educacional para alunos com AH/SD é ofertado comumente por meio de programas de enriquecimentos, que promovem estímulos e experiências investigativas em conformidade com os interesses e as necessidades apresentadas pelos educandos. As atividades são fundamentadas em ações planejadas e preparadas, buscando investigar temas variados e desenvolver habilidades distintas, envolvendo a condução de experimentos e trabalhos no contexto da vida real (Pereira; Guimarães, 2007).

Renzulli (2014) indica que os alunos com AH/SD precisam ser encorajados a participar de atividades investigativas para o desenvolvimento de

produtos criativos e de habilidades a partir de um Modelo Triádico de Enriquecimento, com propostas que oferecem uma variedade de atividades que podem ser desenvolvidas em toda a escola e com grupos específicos de estudantes, em salas comuns ou de recursos para AEE.

Nesse sentido, é reiterada a orientação de que o conhecimento estritamente técnico sobre alguma área não é suficiente para efetivação de um atendimento educacional inclusivo para alunos com AH/SD.

Também foi possível observar na declaração de um dos participantes, o equívoco de associação do fenômeno de AH/SD com uma condição de transtorno funcional, uma vez que a discente compreendia que possuir Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) estava intrinsecamente associado com possuir AH/SD. Ainda que a condição de AH/SD possa coexistir junto com a condição de TDAH, ambos constituem fenômenos independentes, uma vez que não existe relação de causalidade entre eles e ambos são comumente encontrados de forma isolada.

Observou-se o senso de despreparo dos discentes alinhado com concepções equivocadas sobre o tema por meio de declarações que reforçam a hipótese de uma defasagem na formação desses licenciandos em relação aos conhecimentos sobre inclusão, especialmente no que diz respeito à identificação e ao atendimento de alunos com AH/SD. Foi possível verificar em uma das respostas a opinião de que o tema de AH/SD tende a ser abordado como um conteúdo de especialização e não como um componente padrão do currículo.

Tais fatores reforçam os indícios de ineficiência da implementação de demandas curriculares previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores que preveem a garantia de conteúdos específicos da área de conhecimento ofertada e de conteúdos relacionados a fundamentos educacionais, políticas públicas, gestão educacional, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (Brasil, 2015).

A respeito do reconhecimento da música como um componente auxiliar da identificação e do desenvolvimento de potenciais habilidades: 25 discentes afirmaram reconhecer tal importância; cinco participantes não souberam informar e dois não responderam.

Segundo Gordon (1997), a capacidade de discernir tons e ritmos resulta da habilidade de classificação formal de um objeto, uma atividade mental analítica, que origina a prática do pensamento abstrato, imprescindível para exercer diferentes atividades, como a prática do discernimento tonal e rítmico.

Koga e Chacon (2017), ao investigarem a adequação de métodos ativos de educação musical, observaram que vários deles atendem plena ou parcialmente aos Tipos de Enriquecimento propostos pela teoria de Renzulli e Reis (1985).

Tais trabalhos de enriquecimento devem ser pautados na suplementação dos conteúdos que a escola e a família não conseguem contemplar no dia a dia do aluno. Cabe aos profissionais da educação observar quais métodos se adequam melhor aos objetivos de trabalho, aos recursos e às demandas individuais e coletivas presentes em sala de aula.

Já quando questionados sobre a importância do tema de AH/SD em suas formações: 29 discentes afirmaram reconhecer tal relevância; um considerou o tema de pouca relevância; um não soube informar e um não respondeu.

Apesar do amplo reconhecimento da importância da temática, foram verificados novamente equívocos e o desconhecimento das características e necessidades de pessoas com AH/SD nas respostas obtidas, como observado: em uma declaração que compreendia tal fenômeno como uma deficiência; e no emprego de terminologias ultrapassadas e inapropriadas, como o de “pessoas especiais”. Tais dados demonstram falta de familiaridade com a temática e os estigmas que ainda permeiam o vocabulário, mesmo em um ambiente acadêmico.

Sobre os desafios para a identificação e para o atendimento de pessoas com AH/SD, 28 graduandos afirmaram reconhecer tais desafios; dois negaram e dois não responderam.

Embora a maioria tenha reconhecido a existência de obstáculos, observou-se novamente a ocorrência de opiniões superficiais sobre o tema, como a compreensão de que a pessoa com AH/SD é facilmente identificada e reconhecida nas escolas, o que não ocorre na prática devido à heterogeneidade desses educandos.

Para a identificação de pessoas com AH/SD, é necessário um reconhecimento abrangente e aprofundado das potencialidades dos sujeitos, sendo necessárias observações de natureza temporal e contextual. Existem distintas informações que contribuem para a verificação desses parâmetros (Renzulli, 2004).

De modo díspar aos alunos com deficiência ou com transtorno do espectro autista (TEA), as pessoas com AH/SD não figuram tradicionalmente nos censos escolares, pois o processo de exclusão desses estudantes ocorre historicamente de forma distinta. Entre as principais necessidades e desafios educacionais das pessoas com AH/SD, destacam-se a aceleração e a adequação curricular, o ensino suplementar e o acompanhamento apropriado por equipes multidisciplinares (Virgolim, 2012).

Apesar de reconhecerem distintos desafios presentes no atendimento desses alunos, apenas três graduandos declararam conhecer critérios e processos de identificação; 28 declararam desconhecer tais critérios e um participante não respondeu a essa questão.

Os discentes especularam sobre possíveis formas de identificação de alunos com AH/SD, embora com equívocos, como a opinião de que o processo de identificação desses educandos deveria estar centrado em atividades que avaliassem suas dificuldades, desconsiderando suas potencialidades.

De acordo com Guenther (2000), a identificação de pessoas com AH/SD não é uma questão de “ser ou não ser” e deve envolver a busca por sinais que apontem para a mais ampla gama de potencial e os mais diversos talentos. Essa tarefa deve contribuir tanto para alunos identificados, como para a sociedade na qual estão inseridos.

Negrini e Freitas (2008) apontam que a identificação de alunos com AH/SD pode envolver a participação de vários agentes que precisam estar comprometidos com a observação e os encaminhamentos destes alunos. Os métodos de identificação passaram por diferentes fases ao longo da história, apresentando inicialmente uma predominância dos testes padronizados de inteligência. Atualmente, reconhece-se a validade de distintas abordagens para identificação desse público, por meio de uma visão multidimensional da inteligência humana e utilizando diferentes instrumentos.

Quando questionados sobre o contato com alunos com AH/SD, 11 discentes declararam já terem tido esse contato; 20 negaram e um não respondeu. Observou-se que as principais características reconhecidas pelos participantes estavam relacionadas a pessoas com habilidades musicais e alto nível de acuidade auditiva. Novamente, figurou em uma das declarações a correlação de AH/SD com TEA ou algum transtorno funcional.

Conforme Pérez (2004) aponta, grande parte dos desafios enfrentados por alunos com AH/SD está centrado em crenças populares, decorrentes de características próprias dessas pessoas, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos e de falta de informação sobre a temática.

De acordo com Winner (1998), a superdotação numa determinada área, não implica necessariamente em alto desempenho em outras áreas. Muito pelo contrário, é até comum encontrar pessoas com AH/SD num determinado campo que apresentam dificuldades e até distúrbios de aprendizagem em outras. As principais habilidades das AH/SD na área da música estão centradas na sensibilidade à estrutura musical, à tonalidade, à harmonia e ao ritmo.

Embora uma parcela considerável dos participantes tenha relatado conhecer pessoas com AH/SD, tal contato não ocorreu em atividades profissionais, uma vez que: 30 dos participantes responderam que não tiveram esse contato nesse contexto específico e dois não responderam.

Nos relatos sobre a questão supramencionada foi possível observar uma consonância de descrições sobre pessoas com AH/SD na área da música e as características elencadas na literatura especializada, como a acuidade adutiva, a memória musical e a capacidade de reprodução e de execução musical.

3. 2 Levantamento de campo com as coordenadoras de curso

As entrevistas realizadas com as coordenadoras dos cursos de LPM das IES A - UF e IES C - UP, denominadas respectivamente de C1 e C2, permitiram a análise da presença de conteúdos relacionados à educação de pessoas com AH/SD nas condições de formação inicial dos professores de música.

Nas declarações de ambas as participantes sobre o conceito de AH/SD, verificou-se a predominância do reconhecimento do traço de habilidades acima da média em detrimento dos traços da criatividade e do envolvimento com a tarefa previstos no modelo teórico de Renzulli (2004).

A habilidade acima da média é um traço característicos de pessoas com AH/SD que se refere ao comportamento de alunos que apresentam habilidades superiores em relação aos seus pares etários; o envolvimento com a tarefa é um traço que se refere ao engajamento, foco, compromisso e dedicação da pessoa com determinada atividade ou área de conhecimento; e a criatividade abrange a originalidade, receptividade de estímulos internos ou externos e capacidade de solução de problemas (Renzulli, 2004).

A predominância do reconhecimento de um único traço pode ser o reflexo da carência de produção e divulgação científica sobre a temática e de como os traços da criatividade e do envolvimento com a tarefa tendem a serem subvalorizados nos processos de identificação e atendimento desses alunos.

Ambas coordenadoras relataram experiências prévias atuando com alunos com AH/SD e reconheceram o tema da educação desses educandos relevante para a formação de professores apesar de divergirem em alguns

pontos sobre a capacidade de se contemplar efetivamente conteúdos de Educação Especial em seus cursos.

Para a participante C1, os conteúdos relacionados a essa área deveriam ser contemplados de forma transversal em todas as disciplinas do curso de música; a participante C2 declarou que os conteúdos deveriam ser contemplados nos cursos ainda que de forma breve.

Os discursos das participantes alinharam-se com a perspectiva de que a inclusão é compreendida como prática colaborativa, na qual o professor necessita de apoios indispensáveis para sua efetivação, levando em consideração que “ambos professores da educação geral e especial precisam adquirir conhecimento sobre pesquisa e práticas eficazes necessárias para ensinar todos os alunos com deficiência” (Peterson, 2006, p.7).

Sobre presença de conteúdos de Educação Especial nas disciplinas de seu curso, a participante C1 indicou que houve um movimento de adequação curricular com a implementação do novo PPP para atender as demandas das diretrizes normativas. Tais adequações foram feitas por meio da retirada de uma disciplina de Musicoterapia que, segundo a participante, não deveria fazer parte do curso de licenciatura; e pela inclusão de duas disciplinas que contemplam a área da Educação Especial, sendo uma optativa e uma obrigatória.

Desse modo, o curso de licenciatura em música da IES A – UF demonstrou avanços curriculares no que diz respeito à presença de conteúdos de Educação Especial. No entanto, a participante C1 declarou que esses conteúdos poderiam ser melhor contemplados se fossem articulados com outras disciplinas do curso, principalmente com as atividades de estágio e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para a coordenadora, o fato das disciplinas obrigatórias sobre Educação Especial e de Libras serem ofertadas, respectivamente, nas etapas seis e oito do curso, torna-se também um fator agravante do baixo aproveitamento desses conteúdos.

Conforme Pedroso, Campos e Duarte (2013) salientam, é preciso ressignificar os conhecimentos sobre inclusão e Educação Especial nos cursos de formação de professores, uma vez que somente a organização curricular não garante a efetiva aquisição de saberes pedagógicos para atender as demandas educacionais da escola pública.

A participante C2 indicou que os conteúdos relacionados à Educação Especial são contemplados em seu curso nas disciplinas de Musicoterapia e Educação Musical Inclusiva; e de Libras, sendo voltados majoritariamente para as questões de deficiência e estratégias pedagógicas para que os professores se “instrumentalizem” para atuação com esse público.

A associação de conteúdos de Musicoterapia com os de inclusão escolar e a ocorrência dessa disciplina em um curso da área da Educação indica a perpetuação de estigmas clínicos que historicamente permeiam essa área.

A participante C2 também declarou haver uma invisibilidade da temática de AH/SD nas disciplinas do curso, apesar de reconhecer que temas de inclusão devam permear todo o currículo da formação docente, também de modo transversal.

Dentre os principais desafios indicados pela coordenadora C1 para a oferta de conteúdos de Educação Especial no curso, encontraram-se: a carência da formação pedagógica do corpo docente e a ausência de interdisciplinaridade na abordagem das aulas. Ela ainda enfatizou a relevância das vivências de estágio para a consolidação desses conhecimentos.

Bazon *et al* (2018) indicam que a formação do corpo docente universitário é rasa ou nula no que diz respeito a inclusão e aprendizagem de alunos PAEE, que professores universitários comumente declaram possuir falta de apoio institucional nas questões de inclusão e que as iniciativas institucionais sobre esse tema tendem a ficar limitadas na inserção de disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos. Tais apontamentos reiteram a necessidade de maior articulação político-pedagógica entre docentes para efetivação de um currículo inclusivo.

Observou-se no discurso da participante C2, a concepção de que existem barreiras já inerentes ao perfil do ingressante dos cursos de música para contemplar esses conteúdos no currículo, como a própria defasagem educacional e técnica que alguns apresentam. A coordenadora ainda enfatizou as necessidades de sensibilização e de conscientização social para as questões de inclusão, de aquisição de conhecimentos e de maior valorização da temática de AH/SD no âmbito da Educação Especial.

De acordo com Virgolim (2007), a invisibilidade da temática incide no desperdício de inteligências, uma vez que há um manancial de pessoas, sobretudo crianças e jovens, aguardando melhores possibilidades para explorar suas capacidades. Este é um tabu a ser superado em nossa cultura, vencer medos e preconceitos é o desafio que nos espera.

Observa-se um descompasso entre o processo de inclusão escolar e a adequação curricular nos cursos de formação de professores, que de modo geral, não contempla a nova realidade.

Ainda que as pessoas com deficiência, TEA ou AH/SD e suas famílias estejam mais conscientes de seus direitos e possibilidades, o currículo universitário em grande parte não se norteia pela inclusão social; conseqüentemente, os futuros docentes irão continuar despreparados para atuar sob o paradigma da sociedade inclusiva e aberta à diversidade, acarretando em prejuízo social e acadêmico aos alunos PAEE (Glat; Pletsch, 2010).

Nessa perspectiva, Glat e Pletsch (2010) indicam que as faculdades de Educação precisam trabalhar também com a formação continuada dos atuais educadores e estimular o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular, por meio de discussões nas disciplinas, trabalhos de campo, estágios, entre outras atividades.

Formar profissionais e educadores que não sejam somente instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de atitudes e práticas que reconheçam e valorizem a diversidade humana é um desafio universitário. Os professores precisam ser qualificados para a construção de estratégias de

ensino e adequação de atividades e conteúdos que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

A participante C1 declarou desconhecer um histórico de pesquisas sobre Educação Especial desenvolvidos pelos alunos em seu curso. Já a participante C2 relatou algumas atividades acadêmicas desenvolvidas pelos discentes, como a produção de artigos científicos, adaptação de materiais didáticos, estágio em escola especializada e um trabalho de conclusão de curso sobre AH/SD.

Ambas as coordenadoras declararam não ter conhecimento sobre o envolvimento dos licenciandos de seus cursos com grupos de pesquisa ou projetos de extensão relacionados à Educação Especial e ao ensino de alunos com AH/SD em suas instituições. Em relação a esse aspecto, a participante C1 justificou que a coordenação não possui muito acesso às atividades dos alunos, indicando que seria ideal um sistema institucional que permitisse o acompanhamento, não apenas das disciplinas que os discentes realizam, mas também de demais atividades acadêmicas que frequentam.

As duas coordenadoras também declararam considerar a música como uma ferramenta auxiliadora de processos de identificação e de atendimento de pessoas com AH/SD. A coordenadora C1 justificou que o trabalho com educação musical deve ser de caráter pedagógico, sendo amplamente compatível para a articulação com outras disciplinas e áreas de conhecimento. A participante comentou a existência de estudos que validam o potencial da música para o desenvolvimento educacional de todos os alunos e forneceu exemplos de como a Educação Musical vem sendo desvalorizada por meio cortes em projetos públicos.

A coordenadora C2 declarou reconhecer que existem altas habilidades em todas as áreas e que a música permite uma avaliação ampla do aluno, em diferentes dimensões, como física, emocional, intelectual e social.

Nesse sentido, é necessário levar em consideração como os desafios históricos da educação musical escolar no país se somam com os desafios de atendimento dos alunos com AH/SD.

Koga e Chacon (2017) apontam que por mais que o aluno com AH/SD se destaque entre seus pares, ele não conseguirá sozinho se apropriar de aspectos técnicos, principalmente, quando se trata da área da música. Assim, é fundamental ter um plano de enriquecimento musical para os estudantes identificados, uma vez que embora existam iniciativas de atendimento voltadas para esse público específico no país, estas ainda são insipientes e não conseguem atender todas as pessoas identificadas.

Ambas coordenadoras acreditam que conhecimentos relacionados à educação de pessoas com AH/SD devam ser melhor contemplados nos cursos de formação de professores, inclusive de música.

A coordenadora C1 declarou que toda a área da Educação Especial é “bem-vinda” para ser abordada e que uma prática fundamental para efetivação da inclusão é a afetividade com todos os alunos. A participante também mencionou como os desafios de inclusão acentuam-se com as desigualdades

sociais, sobretudo em escolas mais periféricas. Outro aspecto destacado em suas respostas é o da responsabilidade da universidade na formação continuada de seus próprios docentes, que muitas vezes carecem de conhecimentos sobre temas relacionados à inclusão e Educação Especial.

A coordenadora C2 relatou que considera fundamental pensar na educação de forma prioritária, sendo necessárias melhor remuneração e valorização para que se construa um perfil mais adequado de profissionais da educação, além disso, é preciso uma rede de apoio multifuncional, com profissionais de diversas áreas para contribuir nessa formação. Ela destacou desafios, como o desprestígio profissional, que se relacionam com as lacunas que permeiam os cursos de licenciatura e a necessidade de ampliar os mecanismos de acompanhamento institucional dos cursos superiores.

Bazon *et al* (2018) apontam que a formação inicial de professores, para atender às demandas de inclusão, precisa contemplar as discussões da área, de modo a proporcionar conhecimentos pedagógicos específicos e debates que busquem minimizar as barreiras atitudinais arraigadas socialmente. Desse modo, demonstra-se fundamental que as discussões sobre a formação docente contemplem também a formação dos formadores, buscando compreender quem são eles, como são formados e que ação pedagógica os docentes universitários têm desenvolvido, visando preparar o licenciando para atuar de forma efetivamente inclusiva na escola.

No que diz respeito à desigualdade social como fator agravante na inclusão escolar de pessoas com AH/SD, Antipoff e Campos (2010) indicam que existe uma crença equivocada de que somente crianças que provêm de famílias de classes mais abastadas terão condições de serem estimuladas e de poderem desenvolver suas habilidades. Em contrapartida, observa-se que mesmo em camadas socioeconomicamente menos privilegiadas, é possível identificar com frequência alunos com notória habilidade em alguma área.

Desse modo, a oferta de estímulos adequados constitui um fator determinante no desenvolvimento de alunos com AH/SD, uma vez que alunos de classes sociais economicamente desfavorecidas, que frequentam ambientes educacionais com poucos recursos, tendem a receber menor grau de estímulos e de enriquecimentos educacionais e a terem suas possibilidades de identificação e de atendimento reduzidas.

3. 4 Triangulação dos dados

Os cursos participantes buscaram atender ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, sobre a inclusão da disciplina de Libras (Brasil, 2005) e as diretrizes da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, sobre a inclusão de conteúdos curriculares relacionados à Educação Especial (Brasil, 2015). No entanto, esses conteúdos figuraram de forma superficial e em disciplinas de carga horárias mínimas, com a ausência de menções específicas ao AEE de pessoas com AH/SD nos documentos curriculares dos cursos.

Dados fornecidos pelas coordenadoras dos cursos de música da IES A - UF e IES C - UP, indicaram que a ausência dessas menções se justifica pela longa vigência de um projeto pedagógico de curso desatualizado (C1) e pela perspectiva de que o perfil deficitário do ingresso e as demandas acadêmicas, muitas vezes, inviabilizam a possibilidade desses conteúdos serem contemplados de forma específica no curso (C2).

A coordenadora do curso de LPM da IES A – UF vislumbra mudanças positivas com as alterações realizadas pelo novo projeto pedagógico desenvolvido no ano da coleta de dados em seu curso, que implementa duas novas disciplinas sobre AEE. Cabe questionar o quão significativas serão essas mudanças na formação dos novos licenciandos em música, sobretudo no momento atual, no qual novas Diretrizes Curriculares Nacionais foram publicadas, apresentando orientações controversas.

Segundo Albino e Silva (2019), os próprios textos curriculares podem promover exclusões e o currículo formatado por meio da BNCC pode reforçar desigualdades quando parte de uma lógica de formação humana elaborada a partir de “evidências internacionais” e na formação por competências.

A oferta de disciplinas com conteúdos da área da Educação Especial estritamente em etapas finais dos cursos analisados é um aspecto curricular que pode prejudicar o aproveitamento desses conhecimentos, uma vez que parte do estágio obrigatório já foi cumprido pelos licenciandos.

Além do mais, a ocorrência de arranjos de conteúdos de origens epistemológicas distintas em uma disciplina no currículo do curso de música da IES B – UE sugere uma manobra de adequação curricular, que traz consigo inúmeros outros problemas e desafios sobre a efetividade dessa oferta. Bem como a ocorrência de uma disciplina denominada de Musicoterapia e Educação Musical inclusiva, no curso de música da IES C – UP, representou uma fragilidade curricular, na qual foi possível observar a perpetuação de um modelo de ensino ainda associado a abordagens clínicas e da área da saúde.

A maioria dos licenciandos participantes alegou possuir baixo conhecimento, pouco contato com o tema em conteúdos disciplinares e em experiências profissionais, além de apresentarem concepções equivocadas sobre pessoas com AH/SD.

Outros indicadores da carência desse tema foram observados em associações realizadas pelos discentes participantes nas respostas dos questionários, nas quais o comportamento de AH/SD era intrinsecamente relacionado a alguma deficiência.

O desconhecimento sobre as características desses alunos faz com que algumas pessoas considerem que a habilidade acima da média seria, em certo grau, compensada por traços físicos ou de personalidade deficitários (Pérez, 2004).

As divergências conceituais apresentadas por alunos e coordenadoras dos cursos investigados alicerçam-se também na divergência de modelos teóricos empregados na literatura especializada para o reconhecimento das AH/SD,

como observado no recorrente emprego de terminologias pejorativas e que perpetuam estigmas sobre os alunos considerados PAEE.

Dentre as sugestões para superação dos desafios presentes na contemplação de conteúdos sobre AH/SD na formação inicial dos educadores musicais propostas pelas coordenadoras de curso, destacaram-se a sensibilização e a conscientização do próprio corpo docente universitário para a existência desse público; a maior valorização do profissional da área por meio de incentivo público e a viabilização de propostas interdisciplinares que contemplem o tema transversalmente em todo o currículo do curso.

Declarações dos participantes indicaram baixo envolvimento dos licenciandos com grupos de pesquisa ou projetos de extensão na área da Educação Especial e em estudos sobre AH/SD. Esse fator pode estar relacionado ao baixo número de estudos e esforços direcionados em âmbito acadêmico para o atendimento de pessoas com AH/SD na área da música e a desvalorização do tema como objeto de ensino e de pesquisa nessas instituições.

Koga (2017) indica uma invisibilidade da temática da música em publicações na literatura especializada brasileira sobre pessoas com AH/SD e em referenciais da área da Educação Musical.

As declarações dos participantes demonstram o reconhecimento da música como uma potencial ferramenta de atendimento educacional de todos os alunos, inclusive os com AH/SD, uma vez que essa é uma área rica em recursos pedagógicos e contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades.

Ter contato com repertórios musicais por meio da audição, cantar, brincar com música e desenvolver jogos musicais, são atividades que estimulam o desenvolvimento de capacidades de percepção e expressão. A música pode auxiliar no processo de aprendizagem, uma vez que a Educação Musical, nas últimas décadas do século XX, passou a receber influência das teorias cognitivas em acordo com os procedimentos pedagógicos contemporâneos (Brito, 2003).

No entanto, os dados levantados confluem como indicadores de uma evidente lacuna na formação inicial dos professores de música dos cursos de LPM investigados, no que diz respeito a construção de saberes sobre o tema AH/SD, uma vez que não foram encontrados indicadores desses conteúdos nos documentos analisados e que as declarações dos discentes e coordenadoras participantes apontam para a necessidade de maior presença do tema na formação dos professores de música.

4. Considerações finais

Verificou-se a hipótese de uma lacuna na formação inicial dos professores de música no Brasil e a perpetuação de inúmeros desafios a serem superados para a implementação de perspectivas educacionais que contemplem o reconhecimento da diversidade dos alunos, inclusive para os que possuam AH/SD, em áreas gerais e na música. Evidenciou-se a necessidade de maior

presença de conteúdos relacionados às especificidades do aluno considerado PAEE nos cursos de LPM, como: conhecimentos filosóficos, políticos, históricos e legais da educação especial; questões sobre o currículo adaptado; tecnologia assistiva na sala regular e acessibilidade na escola.

Somente a presença desses conteúdos, ainda que em disciplinas específicas, não será também suficiente para o preparo desses profissionais, uma vez que a formação de qualquer agente educacional, sobretudo os professores, necessita ser contínua e permanente. É fundamental que os conteúdos não se restrinjam a tópicos ou a disciplinas pontuais para cumprir demandas legais e burocráticas e que esses conhecimentos estejam presentes na vida desses professores, até se tornarem parte integrante de toda a prática docente.

Os cursos de LPM, como os demais cursos de formação de professores encontram-se em constante fluxo de reformulação curricular, sobretudo com as novas determinações previstas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC- Formação (Brasil, 2019).

Acima de tudo, é preciso que os saberes e conhecimentos construídos sobre a educação de alunos com AH/SD não fiquem restritos ao âmbito acadêmico e que constituam a prática dos professores e demais agentes educacionais nas escolas do país.

Referências

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p.137-153, 5 ago. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ANTIPOFF, C. A; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 mar. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v. 70, 2009. 280 p.

BAZON, F. V. M. *et al.* Formação de formadores e suas significações para an educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, e176672, 2018. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100463&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2022.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 8 de março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.** Brasília: CNE/CES, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Decreto n. 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01. mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial, n. 555, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 24 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 jan. 2022.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003. 204 p. ISBN 9788585663650.

DELOU, C. M. C. A formação de professores para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: ABPEE, v. 2, p. 333-345, 2012.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z.C. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000. 186 p.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GORDON, E. E. **Music, the brain, and music learning: mental representation and changing cortical activation patterns through learning.** Chicago: GIA Publication, 1997. 88 p.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidade e talentos: um conceito de inclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000. 278 p.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento.** Lavras: Editora UFLA, 2011. 219 p.

GUENTHER, Z. C. Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento. **Polyphonia/solta A Voz**, Goiânia, v. 22, n. 1, p.83-107, 29 nov. 2012. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rp.v22i1.21211>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/272852449_Metodologia_Cedet_caminhos_para_desenvolver_potencial_e_talento>. Acesso em: 24 jan. 2022.

JOLY, I. Z. L.; KATER, C. E; SANTIAGO, G.G.A. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical.** São Carlos. Rev. 2007. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/musica/musica-projeto-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

KOGA, F. O. **Precocidade e superdotação musical: avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico.** Curitiba: Juruá, 2017. 188p.

KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 83-102, abr. 2017. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18972>>. Acesso em 24 fev. 2022.

NEGRINI, T.; FREITAS, S.N. **A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes.** **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 273-284, dez. 2008. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103/76>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo - Rs, v. 17, n. 1, p.40-47, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento**

de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 163-175.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola:** um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2006, vol. 12, n. 1, p. 3 - 10. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31981.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>. Acesso em 24 fev. 2022.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E, C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade.** Campinas: Papyrus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. S.; REIS, S.M. **The schoolwide enrichment model:** a comprehensive plan for education excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. 317 p.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais / Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.

VIRGOLIM, A. M. R. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.) **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

WINNER, E. **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 449 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. São Paulo: Atlas. 2001. 205 p.

Enviado em: 17/08/2022 | Aprovado em: 13/12/2023

