

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS PETROLINA
LICENCIATURA EM MÚSICA**

LAÍSE AMORIM CUNHA LINS

**ABORDAGENS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DE PERNAMBUCO E BAHIA**

**PETROLINA -PE
2025**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS PETROLINA
LICENCIATURA EM MÚSICA**

LAÍSE AMORIM CUNHA LINS

**ABORDAGENS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DE PERNAMBUCO E BAHIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Licenciatura em Música.

Orientador: Prof. Dr. Adelson Aparecido Scotti.

PETROLINA-PE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L759 Lins, Laíse Amorim Cunha.

Abordagens inclusivas na educação musical : Um estudo sobre a formação de professores de música nas instituições de ensino superior de Pernambuco e Bahia / Laíse Amorim Cunha Lins. - Petrolina, 2025.
54 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Adelson Aparecido Scotti.

1. Educação musical. 2. Formação de Professores. 3. Educação Inclusiva. 4. Educação Musical Inclusiva. 5. Transtorno do Espectro Altista (TEA). I. Título.

CDD 372.87

LAÍSE AMORIM CUNHA LINS

**ABORDAGENS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DE PERNAMBUCO E BAHIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Licenciatura em Música.

Parecer: APROVADO

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente

ADELSON APARECIDO SCOTTI

Data: 13/05/2025 21:05:53-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adelson Aparecido Scotti (IFSertãoPE - Orientador)



Documento assinado digitalmente

IURI OZIREZ SOBREIRA DE OLIVEIRA

Data: 15/05/2025 12:18:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Iuri Ozires Sobreira de Oliveira (IFSertãoPE)



Documento assinado digitalmente

MARIA DO SOCORRO ARAUJO DE FREITAS

Data: 15/05/2025 10:24:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Me. Maria do Socorro Araujo de Freitas (IFSertãoPE)

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ser meu alicerce e fortaleza.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Terezinha de Fátima e Joás Alves, minha irmã Káise Amorim, cunhado André Soares e namorado Rian Maia.

Aos meus amigos Stefanny Lima, Rayanna Luanna, Jeanderson Santos e Aracy Otoni.

A minha orientadora Mestra Edneide Torres pelo apoio, dedicação, incentivo, por todo conhecimento transmitido e compartilhado.

Ao meu orientador Prof. Dr. Adelson Scotti pelo zelo, paciência, empenho, comprometimento, e acolhimento fundamental na continuidade e finalização desse projeto.

Ao Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) por me oportunizar a realização e concretização de um sonho almejado pela formação no curso de Licenciatura em Música.

A todos os professores do curso de Licenciatura em Música e meus colegas, minha mais sincera gratidão.

Resumo

A educação inclusiva é o campo relevante na busca de um ensino mais equitativo e qualitativo. Desse modo buscou-se no estudo em questão o debate fundamentado no tema que tem como principal foco a educação inclusiva no contexto da educação musical. Este trabalho teve como objetivo geral analisar a educação inclusiva, com foco em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos programas de formação de professores de música nas instituições de ensino superior da Bahia e Pernambuco. A metodologia aplicada foi por meio da pesquisa qualitativa, fundamentada na estratégia de pesquisa documental, universo e amostra, utilizando coleta e análise dos dados. As instituições de ensino superior que contemplam componentes curriculares destinados à educação inclusiva nos cursos de música são: Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), *Campus* Belo Jardim, Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), *Campus* Petrolina e Seminário Teológico Batista do Nordeste (STBNB). Por meio desta pesquisa, constatou-se que nos Projetos Pedagógicos de Curso das instituições de ensino superior, existem políticas e propostas voltadas para o acesso, permanência e inclusão de alunos com deficiência, mas que não contemplam de forma direta o espectro autista, tendo uma abordagem de âmbito geral. Dessa forma, pode-se afirmar que o aprofundamento nas questões relacionadas à educação musical inclusiva, contribui para a produção de novas pesquisas nessa temática e discussões que impactem nos processos de formação docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Inclusiva; Educação musical inclusiva; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Abstract

Inclusive education is the relevant field in the search for more equitable and qualitative teaching. In this way, the study in question sought a debate based on the theme, the main focus of which is inclusive education in the context of music education. The general aim of this study was to analyze inclusive education, with a focus on students with Autism Spectrum Disorder (ASD), in music teacher training programs at higher education institutions in Bahia and Pernambuco. The methodology applied was qualitative research, based on the strategy of documentary research, universe and sample, using data collection and analysis. The higher education institutions that include curricular components for inclusive education in music courses are: Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), *Campus* Belo Jardim, Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), *Campus* Petrolina and Seminário Teológico Batista do Nordeste (STBNB). Through this research, it was found that in the Pedagogical Course Projects of the higher education institutions, there are policies and proposals aimed at access, permanence and inclusion of students with disabilities, but that they do not directly contemplate the autistic spectrum, having a general approach. In this way, it can be said that delving deeper into issues related to inclusive music education contributes to the production of new research on this subject and discussions that have an impact on teacher training processes.

Keywords: Teacher training; Inclusive Education; Inclusive Music Education; Autistic Spectrum Disorder (ASD).

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Instituições de ensino superior que ofertam o componente curricular referente a educação inclusiva na Bahia p. 24
- Quadro 2: Instituições de ensino superior que ofertam o componente curricular referente a educação inclusiva em Pernambuco p. 27

SIGLAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CPAFIR	Coordenação de Políticas Afirmativas
FACESA	Faculdade Evangélica De Salvador
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Institutos Federais
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFSertãoPE	Instituto Federal do Sertão Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PCD's	Pessoas com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROSEL	Processo Seletivo Para Ingresso Ao Ensino Superior
STBNB	Seminário Teológico Batista Do Norte Do Brasil
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Sumário

1. Introdução	11
1.1 Revisão da literatura	13
1.2 Referencial teórico	15
2. Justificativa	21
3. Objetivos:	22
3.1 Objetivo Geral	22
3.2 Objetivos Específicos	22
4. Procedimentos Metodológicos	22
4.1 Abordagem	22
4.2 Estratégia de pesquisa	23
4.3 Universo e amostra de pesquisa	23
4.4 Procedimento de coleta de dados	24
4.5 Tratamento e análise dos dados	24
5. Resultados e discussões	25
5.1 Educação Inclusiva nas instituições de ensino superior de Pernambuco e Bahia	26
5.2 Abordagens inclusivas no PPC	31
5.3 Olhar inclusivo para as ementas dos componentes curriculares	35
5.4 Propostas relacionadas ao TEA nas ementas	42
Considerações Finais	47
Referências bibliográficas:	50

1. Introdução

É cada vez mais crescente o número de diagnósticos de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Tibyriçá (2014) estima-se que cerca de dois milhões de brasileiros são autistas. Esses diagnósticos evoluíram à medida que os estudos sobre o transtorno se intensificaram, permitindo mudanças nos critérios de identificação e debates sobre a conscientização e inclusão de pessoas nas instituições escolares. Conforme o censo escolar de 2022 e 2023, houve um aumento de 50% de alunos com TEA nas escolas brasileiras (INEP, 2024).

Historicamente, a educação inclusiva no Brasil foi se afirmando por meio de políticas direcionadas à educação especial com o objetivo de propiciar o direito das pessoas com deficiência à educação, saúde e trabalho (Barbosa; Fialho; Machado, 2018). Os parâmetros foram tomados como referência para os preceitos instituídos pela Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e que se consolidou com a oficialização da LDB 9.394/96, estabelecendo as Diretrizes e Bases da educação brasileira (Brasil, 1996).

Ademais, foram traçadas diretrizes que impulsionaram avanços importantes na educação. Posteriormente, a elaboração de novas leis como a Lei 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei 13.146/2015 que implanta o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ênfase à Lei 12.764/2012 que, para efeitos legais, identifica a pessoa com TEA como deficiente:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (Brasil, 2012)

E a Lei 13.146/2015 assim define deficiência no seu Art. 2:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial o qual, sem interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Especificamente sobre os espaços físicos, a citação mostra a adaptação dessas estruturas e a criação de condições pedagógicas que atendam à inclusão das pessoas com deficiência. Vale mencionar que ocorreram mudanças nas nomenclaturas do TEA, possibilitando através do modelo biomédico considerar o transtorno uma deficiência, com ênfase nas características físicas e sensoriais do corpo (Vasconcelos et al., 2023).

Os avanços em políticas voltadas à inclusão, não se restringem apenas aos espaços formais de educação, mas podem abranger adaptações na área de educação musical. A inclusão para pessoas com deficiência implica reconhecer a sua importância inegável no contexto legal e social. No entanto, a implementação efetiva desses direitos por muitas vezes pode encontrar obstáculos complexos, dentre eles, a falta de capacitação de profissionais da educação, além de atitudes enraizadas que disseminam estigmas e preconceitos que são desafios significativos. Esses avanços em legislações ou políticas voltadas à inclusão, não reiteram apenas em espaços educacionais gerais, mas podem ser adaptáveis em áreas específicas como a educação musical.

A escolha de trazer o TEA como recorte desta pesquisa é motivada por aprender mais sobre esse importante tema, após contato com pessoas (dentro do espectro) no ambiente da sala de aula e fora deste. Como educadora em formação, é necessário buscar meios que tornem o ensino cada vez mais inclusivo em nossos espaços de ensino para esse público cada vez mais presente. Foi dentro desse contexto que surgiu a questão de pesquisa configurada em: Será que as instituições de ensino superior possuem propostas específicas de formação de professores destinados a alunos com TEA?

Por meio de uma análise com embasamento científico, percebe-se o educador como sujeito primordial desse processo sócio-educativo, tanto na sua formação acadêmica, quanto na sua atuação na educação inclusiva. Por isso, o objetivo geral desta pesquisa busca analisar a educação inclusiva, com foco em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos programas de formação de professores de música nas instituições de ensino superior da Bahia e Pernambuco.

Sobretudo, espera-se direcionar esforços para o aprimoramento das práticas de uma educação musical inclusiva nesse cenário singular, contribuindo para reflexões e ações futuras sobre o tema.

1.1 Revisão da literatura

O artigo de Torres e Silva (2020) relata a experiência na docência por meio da disciplina de educação musical inclusiva, ofertado no 7º semestre, tendo como metodologia, abordagens que possibilitam práticas e reflexões dessa temática e adaptações de práticas pedagógicas. As autoras utilizaram de recursos como livros, filmes, reportagens, artigos, explorando a criatividade dos alunos na produção de materiais que colaboram na proposta de educação inclusiva. Ocorreram também, visitas a campos que praticam o ensino inclusivo, bem como a oportunidade de conhecer docentes com vivências na área de educação musical, para explicarem suas experiências, sugestões e práticas pedagógicas visando a inclusão de todos os alunos (Torres; Silva, 2020).

A disciplina de educação musical inclusiva, por meio dos filmes, gerou debates que ampliaram o entendimento sobre a inclusão, colaborando “no processo de ampliação dos saberes” dos alunos e docentes (Torres; Silva, 2020). Por intermédio de artigos, discussões e outros recursos, os alunos puderam obter o entendimento sobre algumas deficiências. É válido ressaltar que o componente curricular também proporcionou a conscientização da temática da inclusão a ser estudada, refletida, e vivenciada no ambiente escolar.

Destaca-se ainda que as propostas de atividades trabalhadas por meio do componente educação musical inclusiva, trouxeram impactos positivos a fim de socializar com grupos que compartilham de disciplinas afins. Saliente-se ainda que o curso de Licenciatura em Música tem disciplinas que fomentam o conhecimento e cultivam possibilidades para o desenvolvimento dos educadores musicais.

Por fim, Torres e Silva (2020) enfatizam que embora a temática da inclusão tenha considerações importantes para o campo da educação musical, é uma etapa que ainda precisa de mudanças e debates para a promoção do ensino inclusivo na formação docente e nos cursos de Licenciatura em Música.

O artigo de Soares e Molina (2021), tem como proposta o estudo que colabore nas práticas pedagógicas na Formação Docente Musical, em favor de uma educação mais inclusiva. A metodologia abordada nessa pesquisa foi a partir da

utilização de teses e dissertações que estavam direcionadas à formação musical sob a ótica da educação inclusiva. Para acesso ao conteúdo dessa temática, foi colocado combinação de palavras e os anos para serem mais assertivos nas escolhas dos documentos.

O resultado correspondeu a um total de 17 documentos, sendo 3 teses e 14 dissertações. De acordo com Soares e Molina (2021), a escolha do tema se deu a partir da vivência na escola regular e escola de música, atuando como professoras em sala de recursos. Identificou-se a necessidade de estratégias que colaboram tanto na teoria quanto na prática dos procedimentos pedagógicos, atendendo assim às heterogeneidades.

Segundo Soares e Molina (2021), os resultados apontaram que ainda se percebe uma carência de espaços nas instituições para debates aprofundados na perspectiva da educação inclusiva na formação docente, destacando que durante a formação inicial é necessário fundamentos que norteiam o desenvolvimento e atuação do profissional. As autoras apontam que no Brasil, os debates relacionam a inclusão mais no aspecto da educação especial, e menos na implementação de políticas de educação inclusiva no sistema educacional (Soares; Molina, 2021).

Com base nas análises de teses e dissertações, Soares e Molina (2021) indicam a necessidade de melhorias no processo de formação dos educadores. Essa melhoria está direcionada à capacitação, treinamento, conhecimento, debates sobre o suporte de pessoas com deficiência, carência de recursos financeiros e materiais no contexto da inclusão nas aulas de músicas em escolas regulares (Soares; Molina, 2021).

Como conclusão, Soares e Molina (2021) mostram que a análise feita ressalta uma predominância do pensamento de que a educação inclusiva deve estar fundamentada com base nos dados médicos e que a prática docente deva utilizar-se de adaptações de materiais, porém sem considerar a diversidade e/ou as particularidades discentes. Entretanto, as autoras defendem a busca por estratégias que colaborem com as diferentes formas de aprendizagem, e que considerem as particularidades dos alunos, tendo o professor como facilitador, flexível (em termos avaliativos). Por fim, as autoras também validam a importância de pesquisas que se apropriem dos assuntos relacionados à educação, à cultura e seus direitos, assim como também apontam que a formação dos docentes da área de música não pode se distanciar das atualidades, para que possam desenvolver ações que respeitem a

diversidade humana de modo contextual, consciente e político.

O trabalho de Cordeiro e Soares (2023) teve como tema a formação docente com ênfase na educação inclusiva nas universidades federais brasileiras, buscando compreender o processo na formação dos professores de música, nas licenciaturas e assuntos voltados às práticas pedagógicas para o ensino musical acessível e inclusivo. A metodologia aplicada, foi a análise documental de disciplinas relacionadas à educação musical inclusiva e especial, inseridas na matriz curricular dos cursos de licenciatura em música.

Cordeiro e Soares (2023) localizaram as Instituições de Ensino Superior (IES), obtidas pelo Censo de 2017, correspondendo a cerca de 296 públicas e 2.152 particulares. Os resultados das Instituições públicas foram divididos da seguinte maneira: municipais 21,3%, federais correspondem a 36,8%, e o maior número 41,9% nas Instituições estaduais. Das instituições federais, 36,7% corresponde aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Com base nos dados, observa-se que a maior porcentagem da formação docente acontece nas faculdades privadas, enquanto que o menor percentual predomina em centros universitários.

As conclusões de Cordeiro e Soares (2023, p. 33) destacam que a “inclusão e a acessibilidade são pautas que unem pessoas e suas individualidades”. Em outras palavras, reflete aspectos positivos, tendo como foco as particularidades e potencialidades que o indivíduo pode proporcionar no processo de ensino e aprendizagem. As autoras também fomentam a importância da elaboração de Projetos Pedagógicos em Cursos de Licenciatura na área de música com conteúdos que contemplem e atendam os futuros educadores numa abordagem auto reflexiva entendendo as dificuldades emocionais, bem como questões de desigualdades socioeconômicas no ambiente escolar inerentes à estrutura físico-organizacional.

1.2 Referencial teórico

Segundo os parâmetros da American Psychiatric Association (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como características primordiais o comprometimento constante na reciprocidade da comunicação e interação social; critérios restritos e redundantes de atividades e comportamento, sintomas estes que se apresentam desde a mais tenra idade, restringem e causam danos no funcionamento do dia-a-dia. Em decorrência da mudança na compreensão do transtorno do neurodesenvolvimento, outras síndromes similares como parte de um

espectro, alterou-se, conseqüentemente, a designação de Autismo para TEA.

Conforme APA (2014), de forma geral, o indivíduo com TEA apresenta déficits de comunicação, interação social e comportamento. O déficit na comunicação (linguagem) é perceptível na ausência ou atraso no desenvolvimento da fala. O déficit da interação social causa comprometimento no que tange à socialização. E, a respeito do déficit comportamental, nota-se uma rigidez que ocasiona comportamentos repetitivos e inadequados e fixação da rotina.

De acordo com Santos e Vieira (2017), as manifestações do TEA podem variar em intensidade, apresentando-se em maior ou menor grau, a depender do suporte necessário, o indivíduo poderá realizar suas atividades.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014), os níveis de suporte são classificados como 1, 2 e 3. O nível 1 (exige apoio) indica o indivíduo com complicações na comunicação e obstáculos para dar início a interação social, denotando interesse limitado; resistência de comportamento, gerando impedimentos notáveis no desempenho em uma ou mais situações; barreira na mudança de atividade. O nível 2 (apoio substancial) indica defasagens críticas na capacidade de comunicação social, verbal e não verbal; danos sociais perceptíveis ainda que com suporte presencial; restrição em iniciar as interações sociais e resposta sucinta; comportamento inflexível, dificuldade em face a desafios ou rotinas fixas. Por fim, o nível 3 (apoio muito substancial) indica dificuldades severas na comunicação verbal e não verbal, limitação em socializar, dificuldades extremas a mudanças de atividades, comportamentos repetitivos; para realizar tarefas diárias, requer assistência constante, embora não se apresentem como marcadores fixos, a pessoa com TEA pode transitar entre os níveis de acordo com os estímulos.

Diante da complexidade do espectro, não é possível generalizar essas características, não sendo recomendado homogeneizar as respostas, visto que são sujeitos com condições cognitivas, emocionais e comportamentais distintas. Dessa maneira, torna-se fundamental uma avaliação diagnóstica com uma equipe multiprofissional e ampliar o entendimento sobre o tema, a fim de proporcionar intervenções apropriadas. Vale destacar que a abordagem desse tema perpassa pela ótica da apropriação do conhecimento numa perspectiva histórico-cultural, bem como a contextualização e abrangência interativa e plena da sociedade.

Contudo, torna-se relevante considerar a evolução da educação especial e

sua forma de adaptação de acordo com as necessidades dos alunos de forma inclusiva. A história da educação para pessoas com deficiência passou por fases. Segundo Sasaki (2002) foi dividida da seguinte maneira: iniciou-se com a fase de exclusão, em seguida segregação institucional, por um período, a fase de integração e por conseguinte a inclusão, visando assegurar o ambiente mais acessível para todos. Destacando a segregação no processo da educação especial, Sánchez (2005) menciona a divisão nas turmas em que pessoas sem deficiência permanecem em uma sala e pessoas com deficiência ficam em outra, o autor reforça que essa separação colabora para o insucesso no âmbito escolar.

Em uma perspectiva diferente, Ferguson e Asch (1989) e Wehman (1990) salientam que a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional, coopera em um melhor desenvolvimento profissional, acadêmico e social das mesmas, preparando-as para lidar com questões mais complexas da vida em sociedade. Além do mais, o ensino inclusivo também beneficia educadores, estudantes e comunidade, uma vez que a educação tem um papel central na formação cultural e na promoção da diversidade. Isso resulta em uma maior convivência com indivíduos neuro divergentes¹.

Para prática na educação inclusiva é necessário que ideias preconcebidas sejam desfeitas como, por exemplo, a ideia de que todos devem ser tratados iguais como se iguais fossem (em condições). Isto se refere a inserção de todos no sistema de ensino regular, independentemente de serem deficientes ou não, com condições equânimes de aprendizagem; uma educação que seja flexível às mudanças necessárias para o melhor desenvolvimento ou desempenho do estudante, aprimoramento de suas habilidades inatas, bem como conhecimento necessário para o futuro (Brasil, 1988; Rabêllo, 2009).

A Educação Inclusiva para pessoas com deficiência no Brasil tem sido marcada por avanços graduais. Um aumento da conscientização sobre as demandas da comunidade autista, juntamente com leis sancionadas em prol desse público, tem impulsionado um suporte mais eficaz adequado e visando a equidade e inclusão no sistema educacional. Este tema tem sido debatido sobre aspectos relacionados ao acesso, permanência e êxito na escola.

¹ Neuro Divergente significa que uma pessoa tem uma condição neurológica que transforma o processamento de informações no cérebro, resultando em diferenças significativas. Essas diferenças podem incluir a forma como a pessoa percebe e processa informações sensoriais, a forma como se comunica e se relaciona socialmente, e sua maneira de pensar, aprender e resolver problemas (Marques, 2024).

Como previsto em lei, a educação é direito da pessoa com TEA e para atingir seu objetivo as escolas devem implementar uma série de medidas. Tais como formação qualificada, que possibilite ao educador um melhor entendimento sobre educação inclusiva, que o leve não só a pensar a respeito, como atuar de forma eficiente e eficaz através de práticas políticas pedagógicas que possibilitam a inserção nesse novo modelo educacional como protagonista (Rosa, 2008; Monteiro; Manzini; 2008). Esse novo modelo de educação, não se restringe apenas aos estudantes com TEA, mas também tem um papel relevante na construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

O desafio que se coloca diante da sociedade é trabalhar para a efetivação da inclusão em um maior número de escolas e comunidades. Isso demanda o compromisso de constituir ambientes que favoreçam tanto no processo de aprendizagem, quanto na participação ativa dos alunos na sociedade. A inclusão de indivíduos com TEA, assim como de outras deficiências, é crucial para promover a equidade de condições e a diversidade, assegurando a implementação dos direitos na Constituição de 1988.

Ramos (2010) aconselha a prática da teoria sócio-construtivista na escola inclusiva. Para a autora, “as diferenças entre o sujeito de um grupo é que promovem o desenvolvimento” (Ramos, 2010, p. 69), ou seja, cada indivíduo pode contribuir de alguma maneira, possibilitando novas ideias, através das suas habilidades, viabilizando assim o ambiente que colabore no processo de aprendizagem. Com base nesse entendimento, considerando as circunstâncias reais da turma, é importante elaborar o plano didático que favoreça a todos.

Nesse sentido, o professor ocupa papel importante no processo de inclusão. Ele necessita conhecer a fundo este conceito e saber vivenciá-lo nos seus espaços de atuação. Cabe ao Estado cumprir com o previsto nas leis já mencionadas e garantir a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, fomentando/criando condições e incentivando a qualificação do professor na perspectiva da educação inclusiva. Isso vale também para docentes da área da educação musical.

A Educação Musical tem papel pertinente na sociedade, proporcionando ao indivíduo experiências que colaboram com seu desenvolvimento social, cultural e educacional (Louro, 2015). No âmbito da educação musical inclusiva, recorte dessa pesquisa, as práticas musicais podem favorecer a diversidade cultural e étnica, além

de explorar recursos facilitadores da vida social como criatividade, criticidade, pensamento simbólico, desenvolvimento motor e linguagem nos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme Louro (2015), a educação musical tem como principal foco dar acesso à linguagem musical para todos os estudantes, independentemente de seu conhecimento, habilidade e necessidades, visando favorecer o público como um todo. Ademais, a educação musical na rede básica numa perspectiva inclusiva para indivíduos com TEA, envolve considerações essenciais para assegurar que as mesmas possam aproveitar das atividades musicais. Os princípios do paradigma de suporte têm por finalidade oferecer acessibilidade universal, assegurar oportunidades a todas as pessoas em todos os âmbitos, incluindo a música.

Segundo Louro (2015), apesar da música ser vista como patrimônio cultural, estratégia educacional, processo terapêutico e entretenimento, a inclusão na educação musical envolve um grande desafio. A capacitação dos professores de música é um aspecto que deve ser abordado para que a inclusão seja posta em prática. Para atingir objetivos pedagógicos, propõe-se que o educador musical se dedique a obtenção de conhecimentos adicionais em áreas como desenvolvimento emocional e motor, psicologia cognitiva, além de compreender o funcionamento neurológico das patologias dos alunos. A aplicação dessa abordagem enriquece a prática pedagógica, promove um suporte mais eficiente, auxiliando assim as demandas específicas dos alunos.

Brand (2009) e Colwell (2011) apontam que a eficiência no ensino musical engloba um conjunto de competências que incluem não só o conhecimento musical e pedagógico, mas também características como comunicação, adaptabilidade e liderança. Interessa a esse estudo lançar um olhar sobre a formação do educador. Autores como Lima (2015) e Bellochio (2014), apontam que as dificuldades encontradas estão relacionadas à pedagogia da educação musical que deve viabilizar uma aula que possa atender a todos. Para eles é de suma importância no contexto atual, explorar questões sobre o papel da música na escola, a inclusão de pessoas com deficiência e a correlação da música com a participação deste no espaço escolar, além da luta pela equidade diante da sociedade.

Assim como a Educação Inclusiva, a Educação Musical “esbarra” em problemas com infraestrutura física não adaptada, carência de recursos, de métodos adequados e adaptados, ausência de profissionais de música capacitados para

atender às necessidades desse grupo, entre outras questões (Louro, 2012). As confusões conceituais a respeito da educação especial, educação inclusiva e a compreensão do que é deficiência, distorcem e fragilizam as práticas inclusivas. Muitos desses conceitos compõem a história da educação inclusiva, mas que, revisados e atualizados diante dos avanços e mudanças sociais, precisam ser superados.

No âmbito musical, é comum haver também uma confusão no que diz respeito à musicoterapia e ao ensino de música. É importante diferenciar essas áreas, pois são campos que adotam abordagens diferentes. A musicoterapia visa mediante a prática musical a promoção nas interações dos indivíduos. Nesse campo não exige o conhecimento sistemático no que diz respeito a música, os integrantes compartilham de músicas, sonoridades que são significativas para eles. O profissional desta área pretende por meio da música trabalhar no campo da saúde no desenvolvimento social, criativo, na comunicação, nos aspectos emocionais, motores, entre outras opções tendo como foco a reabilitação do participante (Cunha; Beggiato, 2024).

A educação musical tem como foco o aspecto da aprendizagem no âmbito pedagógico, beneficiando o aluno no desenvolvimento cognitivo e motor. A musicoterapia está direcionada ao processo terapêutico, como meio de intervenção para desenvolver e/ou aperfeiçoar a comunicação do paciente lhe proporcionando outros ganhos como, por exemplo, aprender o repertório musical e fazer apresentações. Como processo que tem por finalidade desenvolver e valorizar aspectos sócio-culturais nas relações humanas, o novo modelo educacional não poderia negligenciar a importância da educação musical inclusiva na coletividade de indivíduos com ou sem deficiência, com o objetivo de que todos aprendam.

De acordo com Louro (2015), a educação musical inclusiva compreende o indivíduo de forma coletiva, com ou sem deficiência. O enfoque pedagógico deve possibilitar o aprendizado de todos, atentando para compreensão de que enquanto disciplina, o componente música no currículo da educação básica tem como premissa ampliar o repertório artístico dos alunos, valorizar expressão musical e promover habilidades cognitivas e sociais enriquecendo sua formação enquanto sujeito/cidadão inserido no contexto cultural da sociedade como um todo.

2. Justificativa

No contexto acadêmico é importante refletir sobre o processo educacional e suas contribuições na formação docente, instrumentalizando os futuros educadores quanto aos desafios que serão enfrentados ao se depararem com diversos públicos. Mais urgente, diante da realidade que se apresenta, é prepará-lo para uma educação inclusiva.

Conforme Aranha (2004), para que a educação inclusiva progrida é necessária a consolidação da responsabilidade comunitária, principalmente em relação à educação de todos os educandos. A partir dessa ótica, fica claro que todos os participantes no processo educacional precisam se envolver para proporcionar uma educação de qualidade e inclusão de todos os alunos. Além desse esforço colaborativo é essencial que o educador mantenha o senso de responsabilidade, compromisso e estratégias que beneficiem a todos os estudantes.

Tendo isso em vista, a educação inclusiva deve proporcionar o envolvimento de todos os indivíduos na rede regular de ensino buscando a igualdade, a socialização e aprimoramento de suas habilidades inatas bem como conhecimentos necessários para o futuro (Brasil, 1988; Rabêllo, 2009). Romper com posturas e concepções ultrapassadas sobre o tema deve ser um exercício constante e uma preocupação das instituições de ensino, não só na rede básica, mas nos cursos de formação de professores.

No decorrer do curso de licenciatura em Música no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), a educação inclusiva apareceu em alguns momentos e despertaram em mim o interesse pelo tema. No componente curricular de Metodologia do Ensino da Música tive a oportunidade de acompanhar as aulas de música na educação infantil, numa sala onde havia estudantes com TEA. Essa experiência me trouxe questionamentos sobre a dinâmica das aulas e da abordagem utilizada para incluí-las. Vale destacar também o componente curricular de Libras que me trouxe o contato com a cultura, a língua e a história surda. E por meio de um trabalho de campo pude ter esse olhar mais atento no que diz respeito à inclusão.

Este trabalho reflete o desejo de aprofundar-se no processo de educação musical inclusiva voltado para crianças no TEA, contribuir para o fortalecimento das discussões dessa temática na área da música, em especial no curso de licenciatura em música do IFSertãoPE - uma vez que a compreensão acerca da inclusão modifica o processo da formação e atuação docente - como também influenciar

futuras pesquisas que podem derivar dessa produção, visto o aumento das pesquisas sobre o tema.

3. Objetivos:

3.1 Objetivo Geral

Analisar a educação inclusiva, com foco em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos programas de formação de professores de música nas instituições de ensino superior da Bahia e Pernambuco.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as instituições de ensino superior de Pernambuco e Bahia que oferecem componentes curriculares voltados para a educação inclusiva em seus currículos.
- Determinar as abordagens da educação inclusiva presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de ensino superior selecionadas.
- Descrever as ementas dos componentes curriculares de educação inclusiva oferecidas por essas instituições de ensino superior.
- Investigar as abordagens relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) presentes nas ementas dos componentes curriculares relacionados para a educação inclusiva.

4. Procedimentos Metodológicos

4.1 Abordagem

Essa pesquisa se configurou como qualitativa, buscando trabalhar a subjetividade no processo de pesquisa. Isso significa que ao invés de mensurar dados, refere-se a fatores que envolvem crenças, significados na perspectiva dos indivíduos, atuando em dimensões mais profundas provenientes das relações e processos (Minayo, 2009).

Vale ressaltar também o ponto de vista de Chizzotti (1991), que considera a abordagem qualitativa uma correlação entre o sujeito e o mundo real, apresentando uma interdependência entre as duas partes. Nesse contexto, o sujeito e objeto encontram-se intimamente interligados e o conhecimento não se restringe a dados ou informações isoladas elucidados por teorias. No entanto, inclui o envolvimento direto do sujeito durante o processo de interpretação e designação de significados

aos fenômenos verificados. O objeto de pesquisa não é um elemento neutro, contudo está carregado de significados e relações que são desenvolvidos por meio das ações dos sujeitos.

4.2 Estratégia de pesquisa

A estratégia utilizada nessa pesquisa é a documental. De acordo com Gil (2002, p. 46), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Esses materiais são muito diversificados e o foco está na adequação dos documentos conforme as necessidades da pesquisa. Gil (2002), apresenta exemplos desses materiais dividindo-os em duas categorias:

- 1) Os documentos de primeira mão são “documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc” (GIL, 2002, p. 46);
- 2) Os que já foram analisados, ou também chamados de segunda mão, por exemplo, “relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc” (GIL, 2002, p. 46).

Para essa pesquisa, os documentos escolhidos foram os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de licenciatura em música das instituições de ensino superior da Bahia e Pernambuco que disponibilizam componentes curriculares vinculadas à educação inclusiva. Foram objetos de análise as diretrizes curriculares, ementas de componentes curriculares, objetivos pedagógicos e práticas de ensino direcionadas à educação inclusiva.

4.3 Universo e amostra de pesquisa

De acordo com Gil (2008), universo corresponde a um conjunto de fatores com características específicas. Apesar de frequentemente ser associado ao número de habitantes de uma localidade, a definição abrange diferentes contextos, como quantidade de escolas de uma cidade, alunos matriculados em uma escola, entre outras opções. Nesse contexto, universo de pesquisa são as instituições de ensino superior localizadas nos estados de Pernambuco e Bahia.

A amostra é caracterizada como subconjunto da população ou universo, sendo usada para estimar ou delimitar aspectos dessa totalidade. Como por exemplo analisar o número determinado de escolas da rede estadual de ensino,

outra alternativa é a possibilidade de selecionar um determinado número de empregados de uma população, ou uma quantidade precisa de peixes de um rio e etc (Gil,2008). Para essa pesquisa, a amostra são os cursos de licenciatura em música dos estados citados acima.

4.4 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados da pesquisa foi por meio da internet, nos sites dos cursos de licenciatura em música que ofereciam o componente curricular de educação inclusiva. Inicialmente, buscou-se no site do Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal a lista de instituições de ensino superior que ofereciam o curso de música, reconhecidas e credenciadas dos estados da Bahia e Pernambuco. Ao final, foram localizadas 9 instituições: Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) e Seminário Teológico Batista do Nordeste (STBNB).

O segundo passo foi acessar o site de cada instituição, localizar e baixar o PPC de cada curso de licenciatura em música. As instituições de ensino superior que não disponibilizavam o PPC no site foram UCSAL, UFBA e STBNB. Nesses casos, as instituições foram contactadas via e-mail e telefone, mas, mesmo assim, os documentos não foram disponibilizados. Por isso, essa pesquisa utilizou as matrizes curriculares que estavam disponíveis. Especificamente na FACESA o curso de Licenciatura em Música não é mais ofertado.

Após a organização dos documentos, a etapa seguinte foi a análise dos mesmos, para identificar categorias e temas recorrentes atrelados à educação inclusiva ao serviço a alunos com TEA.

4.5 Tratamento e análise dos dados

Essa pesquisa utilizou a análise de conteúdo como técnica de análise. A análise de conteúdo é um método empírico, dependente do tipo de discurso estudado, e do objetivo da interpretação pretendido. Em outras palavras, corresponde a forma que vai ser falado e interpretado o conteúdo para a compreensão dos resultados. Na aplicação não há modelos definidos, mas

estabelece algumas normas básicas, que podem apresentar desafios. De acordo com Bardin (2016), a técnica tem que ser reinventada de acordo com o campo e os objetivos específicos relacionados a cada pesquisa, com exceção em casos mais comuns e generalizados, tal como na interpretação das respostas a perguntas abertas por meio de questionários, no qual o conteúdo é analisado por temas.

A técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), consiste nas seguintes etapas:

- Pré-análise: coincide com as etapas de planejamento do trabalho, fazendo parte do momento de ideias, intuições preliminares tendo como pretensão sistematizar e operacionalizar essas propostas. A finalidade é organizar um esquema preciso para instruir o desenvolvimento das operações consecutivas, subjacente a um plano de análise, que inclui a escolha de documentos, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores para a interpretação dos dados.
- Exploração do material: caracteriza por ser uma fase longa, se baseia substancialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, fundamentando-se em regras previamente estabelecidas.
- Tratamento dos resultados: os dados são tratados de modo a passarem a ser significativos e válidos. Para tal propósito, usam-se de operações estatísticas simples, como análise fatorial que possibilitam definir figuras, resultados que simplificam informações disponibilizadas na análise.
- Codificação: é um processo que converte dados brutos de modo sistemático, estruturando-os em unidades que proporcionam uma descrição acurada das características significativas do conteúdo.
- Categorização: é uma operação que compreende em classificar elementos de um conjunto mediante a distinção e reagrupamento em conformidade com um gênero, empregando critérios previamente estabelecidos.

5. Resultados e discussões

Esta seção discute os dados coletados da pesquisa. Foi realizado o levantamento na busca pelos Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura em Música dos estados da Bahia e Pernambuco, localizados nos sites e em outras fontes. Inicialmente, algumas considerações devem ser feitas.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do contato por email, verificou-se que o PPC encontra-se em fase de reestruturação curricular e por isso não foi disponibilizado o PPC. Os dados da UFBA foram extraídos da matriz curricular disponibilizada no site da instituição. Da mesma forma aconteceu com a Universidade Católica do Salvador (UCSAL), que mesmo em contato por WhatsApp e e-mail, não disponibilizaram o PPC e não justificaram o motivo. Os dados foram coletados da matriz curricular enviada via e-mail.

Ademais, acessando a lista das instituições de ensino superior credenciadas pelo MEC, foi mencionada a Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA). No entanto, ao fazer contato via WhatsApp, foi informado que o curso de Música estava descontinuado desde 2022. Outra instituição de ensino superior que não disponibilizou o PPC foi a do Seminário Teológico Batista do Nordeste (STBNB). No site só tem informações em relação à matriz. Porém, por meio do contato pelo whatsApp e email, foi enviado apenas a ementa do componente curricular.

Para finalizar, as instituições de ensino superior que disponibilizam o PPC completo no site foram: Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), *Campus* Petrolina, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) através do site foi baixado esse documento. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), *Campus* Belo Jardim, disponibilizaram o PPC através do contato pelo WhatsApp.

5.1 Educação Inclusiva nas instituições de ensino superior de Pernambuco e Bahia

Esta subseção teve como objetivo identificar as instituições de ensino superior de Pernambuco e Bahia que oferecem componentes curriculares voltados para a Educação Inclusiva em seus currículos. O banco de dados para localização dessas instituições de ensino superior foi o site do MEC. Buscou-se, para além da identificação, informações concentrando-se nas características institucionais e curriculares dos cursos de licenciatura em música com ênfase nos componentes curriculares de educação inclusiva.

Quadro 1: Instituições de ensino superior que ofertam o componente curricular referente a educação inclusiva na Bahia

BAHIA					
Instituições de ensino superior	Início de funcionamento	Tipo	Componente Curricular	Tipo	Carga Horária
UCSAL	1982	Privada sem fins lucrativos	Inclusão e Acessibilidade	Eletiva	60h
UFBA	1958	Pública Federal	Educação Musical Especial/Inclusiva	obrigatória	60h
UEFS	2011	Pública Estadual	Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas	Obrigatória	60h
FACESA	2003	Privada com fins lucrativos	Inativa	Inativa	Inativa
UFRB	2018	Pública Federal	Educação, Arte e Inclusão	Obrigatória	68h

Fonte: Autora (2024)

Inicialmente, vale falar sobre o acesso aos documentos. Não foi possível localizar os PPCs de algumas instituições, ou seja, nem todas as instituições de ensino superior disponibilizam informações documentais acessíveis ao público. A Faculdade Evangélica de Salvador (Facesa) não tem site institucional e a conta da rede social *Instagram* não traz informações sobre o curso, mas informou que houve encerramento do curso em 2022. A Universidade Federal da Bahia (UFBA), o PPC está em fase de reestruturação curricular e a Universidade Católica do Salvador (UCSAL), apesar de ter sites institucionais, não disponibiliza o PPC.

Um dos pontos importantes dessa análise foi discutir os diferentes nomes adotados no componente curricular referente à educação inclusiva nas diferentes instituições. A relevância está na possibilidade de sugerir a profundidade que o tema será retratado, não se restringindo apenas aos conteúdos e objetivos, mas

possibilitando aspectos relacionados à formação do educador, abordagens pedagógicas, visão e comprometimento que a instituição tem sobre essa temática.

Partindo desse pressuposto, os componentes curriculares relacionados à inclusão das instituições de ensino superior do estado Bahia são as seguintes:

-Inclusão e Acessibilidade (UCSAL): Esse título evidencia a importância de desenvolver espaços educacionais que não apenas acolham, mas que efetuem adaptações de acordo com as particularidades de cada indivíduo. Esse componente curricular sugere uma abordagem com foco na preparação do educador com recursos e ferramentas que colaboram para superar as barreiras, e instigar a participação de todos os alunos; considera-se, pois, que a abordagem do componente curricular quanto a inclusão é de forma ampla e não restringe-se à área da música;

-Educação Musical Especial/Inclusiva (UFBA): Este nome sugere a educação musical sendo empregada de maneira inclusiva. Esse componente curricular pode proporcionar metodologias adaptadas que facilitem a aprendizagem musical do aluno com ou sem deficiência;

-Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas (UEFS): Este título sugere que a educação especial e as políticas educacionais inclusivas se complementem visando um sistema mais equitativo. Esse componente curricular pode explorar práticas pedagógicas e legislações, possibilitando o entendimento do educador sobre as normas inclusivas e regulamentos que favoreçam a inclusão do aluno com deficiência; sendo ampla na sua perspectiva e não indicando relação com aspectos da educação musical.

-Educação, Arte e Inclusão (UFRB): Este nome indica uma abordagem interdisciplinar, ou seja, a arte pode transcender os caminhos que permeiam também a inclusão cultural e social. O componente curricular pode proporcionar a utilização de meios voltados às artes (música, teatro, artes visuais e dança), no incentivo ao respeito, à diversidade e inclusão, e a ligação entre educação e arte pode contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais.

Outro aspecto a ser observado diz respeito ao tipo de componente curricular a ser oferecido. Observa-se que das 4 instituições de ensino superior, 3 possuem componentes curriculares obrigatórios (UEFS, UFRB, UFBA) e uma eletiva oferecida pela UCSAL.

No âmbito da educação superior, os componentes curriculares obrigatórios e eletivos atuam de maneira distintas, mas se complementam no desenvolvimento da formação educacional dos discentes. As que são obrigatórias, devem ser cursadas por todos os alunos, a fim de cumprir a carga horária proposta no currículo do curso. Esses componentes curriculares possibilitam conhecimentos primordiais na prática profissional e uma fundamentação sólida em áreas específicas. Já os componentes curriculares eletivos, apesar de não fazerem parte do perfil curricular obrigatório do curso, colaboram na formação profissional do estudante e, sendo assim, o discente tem a opção de escolher qual irá cursar (Henriques, 2021).

No entanto, a não obrigatoriedade de cursar componentes curriculares voltadas à educação inclusiva, pode influenciar na formação do educador, no entendimento, experiência e aprimoramento voltado a essa temática. No caso do componente curricular voltado para educação inclusiva, quando é ofertada de forma eletiva o aluno poderá não cursá-la e ter uma lacuna na sua formação. Dessa maneira, Cordeiro e Soares (2023) enfatizam que no processo da formação docente o debate sobre educação inclusiva é relevante. Por isso, as autoras sugerem também que conteúdos voltados a essa temática sejam inseridos nos PPC, para colaborar na formação dos futuros docentes, possibilitando assim um ambiente mais inclusivo.

Por fim, vale destacar a carga horária dos componentes curriculares. De acordo com a Quadro 1, a maior carga horária corresponde o componente curricular de Educação, Arte e Inclusão (UFRB) com 68 horas, enquanto que o componente curricular Inclusão e Acessibilidade (UCSAL), Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas (UEFS) e Educação Musical Especial/Inclusiva (UFBA) têm carga horária de 60 horas.

O mesmo procedimento realizado anteriormente com as instituições de ensino superior da Bahia, será executado com as instituições de ensino superior de Pernambuco. O Quadro 2 corresponde aos componentes curriculares ofertados pelas instituições de Pernambuco.

Quadro 2: Instituições de ensino superior que ofertam o componente curricular referente a educação inclusiva em Pernambuco

PERNAMBUCO					
Instituições de ensino superior	Início de funcionamento	Tipo	Componente Curricular	Tipo	Carga Horária
UFPE	1978	Pública Federal	Psicologia e educação Inclusiva	Eletivo	60h
IFPE	2011	Pública Federal	Educação Inclusiva	Obrigatória	60h
IFSertãoPE	2012	Pública Federal	Educação Inclusiva	Eletiva	30h
STBNB	2017	Privada sem fins lucrativos	Educação Musical Inclusiva	Obrigatória	60h

Fonte: Autora (2024)

As instituições de ensino superior localizadas em Pernambuco apresentaram maior facilidade de acesso aos PPCs, com exceção da instituição de ensino superior STBNB, na qual a ementa do componente curricular para dar prosseguimento à pesquisa não apresentava informações mais detalhadas sobre os componentes curriculares (apenas o nome de uma delas da área de educação inclusiva).

Levando em consideração aos pontos retratados anteriormente a respeito dos nomes e importância do componente curricular de educação inclusiva, nas instituições de ensino superior de Pernambuco foram identificados os seguintes componentes curriculares:

- Psicologia e educação inclusiva (UFPE): o componente curricular parece estar voltada para assuntos teóricos da psicologia como também para a prática da inclusão, fazendo uso de ferramentas que atendam às necessidades cognitivas e emocionais dos alunos e dispendo de uma abordagem que vai além da adaptação curricular; sendo assim, entende-se que o componente curricular pode não estar relacionada com a área da música;

- Educação inclusiva (IFPE e IFSertãoPE): este título sugere uma visão abrangente em relação a inclusão, não enfatizando uma área específica. O

componente curricular possivelmente pode abordar conceitos gerais acerca de inclusão na educação, legislações e estratégias de ensino que possam atender aos alunos com dificuldades e necessidades específicas, no aperfeiçoamento ao educadores com estratégias de inclusão;

- Educação Musical Inclusiva (STBNB) : este nome sugere direcionamento do campo da música voltado para a inclusão, podendo trabalhar com métodos, instrumentos, materiais que acolhem e valorizam a diversidade.

Do mesmo modo que foi apresentado no Quadro 1 referente às instituições de ensino superior baianas, os componentes curriculares das quatro instituições de ensino superior pernambucanas são estruturados em categorias do tipo obrigatória e eletiva. Os dois componentes curriculares obrigatórios correspondem ao IFPE e STBNB, enquanto que os dois componentes curriculares eletivos referem-se à UFPE e IFSertãoPe.

Como discutido anteriormente, o componente curricular ofertado de modo eletivo pode causar prejuízos aos alunos uma vez que não terão acesso a conteúdos voltadas à educação inclusiva. Torres e Silva (2020) salientam que disciplinas focadas na educação inclusiva possuem um tema de amplitude que pode favorecer o desenvolvimento na formação docente no curso de Licenciatura em Música.

Por fim, em relação à carga horária, os componentes curriculares da UFPE, IFPE e STBNB correspondem a 60h, e do IFSertãoPE correspondem a 30h.

5.2 Abordagens inclusivas no PPC

Esta subseção tem como objetivo determinar as abordagens da educação inclusiva presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de ensino superior selecionadas. Para essa tarefa foram utilizados os PPCs fornecidos diretamente pelas instituições de ensino superior ou disponibilizados nos sites. Com base nessa pesquisa, apenas as instituições de ensino superior da UEFS, UFRB, IFSertãoPE, IFPE e UFPE disponibilizaram o documento. As instituições de ensino superior da UFBA, STBNB e UCSAL não disponibilizaram os PPCs.

Das instituições de ensino superior que temos o PPC, a primeira a ser analisada é a UEFS. O PPC, vigente desde 2018, mostra que existe a Coordenação de Políticas Afirmativas (CPAFIR), com função significativa no incentivo à educação inclusiva e equitativa. A CPAFIR dispõe de parcerias com variados setores da UEFS

e instituições externas para fortalecer e expandir suas iniciativas. De acordo com o PPC, a CPAFIR apoia discussões sobre:

as temáticas de gênero, assistência estudantil, raça e etnia, diversidade sexual, inclusão de pessoas com deficiência em educação, articula parcerias com órgãos governamentais e não governamentais, apoia programas e grupos de pesquisa, de estudos e de ações extensionistas voltados para a promoção da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero e diversidade sexual e pessoas com deficiência, encaminha demandas relativas às Políticas Afirmativas e coopera com a execução das Políticas de Assistência Estudantil (UEFS, 2018, p. 30).

Como pode ser observado, existe uma preocupação com pessoas com deficiência, portanto, incluindo o sujeito com TEA. Ainda, o PPC apresenta outras ações. Destaca-se o fornecimento de recursos de tecnologias assistivas, adequabilidade aos pontos de transporte coletivo, a disponibilização de serviços de tradutores, Instrutores e intérpretes de LIBRAS/Braille. Ainda, consta a reserva de vagas no Processo Seletivo (PROSEL) a candidatos com deficiência e aumento na equipe multiprofissional, com a finalidade de dar suporte a esse público de maneira eficaz. Por fim, observa-se propostas de adaptações nos espaços físicos e arquitetônicos das salas de aulas, tendo em vista o suporte adequado a esse público.

O PPC da UFRB (2024), as abordagens de educação inclusiva podem ser observadas a partir das bases legais que norteiam a construção do documento. Nessas leis, propõem-se ações que devem ser desenvolvidas no âmbito educacional, com o foco no respeito, na valorização à diversidade e na educação das relações étnico-raciais. Estes documentos também apresentam leis que instituem a inserção do componente curricular de LIBRAS, assim como as regulamentações relacionadas a acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, sobre a Proteção do Direitos da Pessoa com Espectro Autista e o decreto que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entretanto, efetivamente, o que se refere a inclusão pouco se encontra. A menção relacionada à inclusão aparece nos princípios e ações norteadores do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRB, item 32. Nesse momento, pode-se encontrar informações referentes a adaptação da estrutura física e a criação de condições pedagógicas que atendam aos requisitos da inclusão das pessoas com deficiência, como previsto na Lei 13.146/2015. Percebe-se, portanto, que o PPC da

UFRB não apresenta de maneira clara um projeto específico para a inclusão, seja por meio de AEE ou ações voltadas para o TEA.

O PPC do IFSertãoPE (2023) apresenta políticas destinadas ao acesso, permanência e conclusão de alunos com necessidades específicas. No PPC, vigente desde 2023, as ações são realizadas por intermédio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Este núcleo possibilita a realização do AEE, de acordo com a legislação atual.

São considerados estudantes com necessidades específicas as pessoas com deficiência (PCD's) e com transtornos diversos. Pessoas com deficiência (PCD's) são pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, que possuem limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades e que se enquadram nas seguintes categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. Pessoas com transtornos diversos seriam as com altas habilidades/superdotação, dislexia, discalculia, disgrafia, TDAH e distúrbios psiquiátricos/psicológicos. (IFSertãoPE, 2023, p. 135).

O AEE tem como finalidade complementar ou suplementar a formação do estudante, disponibilizando recursos e estratégias que removam barreiras e garanta sua participação plena tanto na sociedade quanto no aprimoramento do aprendizado. Tais estratégias e recursos asseguram o acesso ao currículo e a utilização de materiais, espaços, equipamentos e sistemas de informação/comunicação, além de promoverem a acessibilidade nos transportes e nas estruturas escolares.

No que se refere ao Fluxo e Etapas do AEE, no primeiro contato com o(a) aluno(a), pais ou responsáveis, a Instituição procura conhecer o aluno, reconhecer a deficiência, bem como verificar possíveis adaptações. A equipe, composta por Coordenador de curso, Coordenação Pedagógica, professores e demais setores responsáveis, planejam e constroem um plano de AEE personalizado para o aluno, disponibilizando recursos pedagógicos e acessibilidade necessários. O PPC do IFSertãoPE mostra-se eficiente em apresentar projetos estruturados sobre a educação inclusiva, detalhando passo a passo sobre as atividades a serem realizadas para concretizar o atendimento de maneira adequada para pessoas com deficiência e transtornos diversos.

No PPC do IFPE (2024), a educação inclusiva no PPC está no Eixo Articulador, que enfatiza a necessidade do futuro docente de música desenvolver

suas habilidades de ensino de maneira interdisciplinar e adaptável, levando em conta diferentes contextos de atuação. O PPC propõe a flexibilidade nos campos de atuação, ou seja, uma maneira de preparar o professor para atuar em uma variedade de contextos, como em escolas rurais, projetos sociais, espaços religiosos, escolas especializadas de música e na educação especial.

Apesar do PPC apresentar o Eixo Articulador como um meio de se aproximar do ensino inclusivo, nota-se a necessidade de desenvolver programas com ações claras a fim de ampliar o acesso das pessoas com necessidades ao ensino público.

No PPC da UFPE, vigente desde 2013, as informações relacionadas à inclusão se referem a LIBRAS e inclusão social. Segundo Leite e Martins (2008), a inclusão social tem a finalidade de assegurar que grupos minoritários se beneficiem de iniciativas que promovam o desenvolvimento humano. Esses grupos, socialmente excluídos ao longo da história, correspondem às pessoas com deficiência, comunidade indígena, pessoas economicamente desfavorecidas, entre outros. As discussões sobre a inclusão social começaram a ocupar um lugar mais significativo no planejamento de políticas públicas, assegurando os direitos dos cidadãos de maneira geral e fomentando a equidade e a participação efetiva desses grupos no contexto social. Nesse contexto estão contempladas as pessoas com TEA.

Ao final, percebe-se a ausência de mais informações na elaboração das etapas que viabilizam a inclusão pedagógica e de ações efetivas para acolher pessoas com deficiência. Por outro lado, o PPC evidencia uma infraestrutura que garante a acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências físicas, instalação de elevadores, espaços reservados nos estacionamentos, rampas de acesso, portas de tamanho ajustado, espaço necessário nos banheiros, entre outros.

Em modo de conclusão da subseção, percebe-se uma falta de clareza nas práticas destinadas à inclusão de pessoas com transtornos e com deficiência nos PPCs examinados. Apesar de algumas instituições demonstrarem ações específicas que ajudam no cuidado da inclusão e acessibilidade, recorrentemente essas medidas necessitam de um planejamento detalhado e desenvolvimento pedagógico consistente. A carência de projetos pontuais, tal como o AEE no IFSertãoPE e CPAFIR da UEFS, nas demais instituições de ensino e a falta de profundidade a assuntos pertinentes ao TEA e outras condições específicas, afeta na eficácia dessas regulamentações, refletindo em avanços contínuos na consolidação do ensino mais inclusivo.

5.3 Olhar inclusivo para as ementas dos componentes curriculares

Este tópico tem como objetivo descrever as ementas dos componentes curriculares de Educação Inclusiva oferecidas por essas instituições de ensino superior, buscando analisar sua estrutura curricular e a perspectiva escolhida para atender às necessidades educacionais dos discentes com deficiência, elementos esses que podem ser encontrados nos PPCs.

Lembrando que não foi possível analisar as ementas da UFBA e UCSAL. O PPC da UFBA encontra-se em fase de reestruturação e não disponibilizaram o documento vigente. O documento da UCSAL também não foi possível ter acesso, encontrando apenas a matriz curricular, na qual identificou-se o componente curricular Inclusão e Acessibilidade.

A primeira ementa a ser analisada será do componente curricular “Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas” da UEFS. A ementa do componente curricular está redigida da seguinte forma:

A educação especial e sua inserção no contexto do sistema educacional brasileiro. As políticas públicas de inclusão, abordagens e tendências. Aspectos éticos e educacionais na inclusão de pessoas com deficiência na escola, na família e na comunidade. (UEFS, 2018, p. 69).

Observa-se que a ementa do componente curricular da UEFS reflete sobre a educação especial, o que pode envolver a descrição do termo, sua origem, e sua abordagem contemporânea, podendo ser destinadas quanto a fatores que favorecem a inserção dessa definição na realidade do contexto educacional brasileiro, utilizando como base, portanto, do que é instituído em conformidade com as normas e diretrizes nacionais.

Ao abordar as Políticas Públicas, pode-se rever os estudos direcionados ao incentivo à inclusão de pessoas com deficiência, assim como as barreiras enfrentadas na sua implementação. Cordeiro e Soares (2023) destacam o crescimento de políticas públicas direcionadas à inclusão na área da formação musical. Essas políticas são componentes-chaves para inclusão da educação especial na rede educacional do Brasil, portanto, fundamental para a discussão no componente curricular da UEFS. As autoras consideram também a relevância na

preparação de docentes para o diálogo com o ensino inclusivo, especificamente na educação musical.

A oferta de um componente curricular voltado para a compreensão da inclusão dentro do contexto do PPC de uma universidade, demonstra que a instituição está seguindo o que preconiza a lei brasileira. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, Art. 13, § 2º, traz expressamente que a educação especial deve estar no currículo das instituições de ensino superior como conteúdo específico. No caso das licenciaturas aqui analisadas, a educação especial aparece como um componente curricular para a ampliação do conhecimento, seja a partir dos fundamentos, das políticas públicas, das metodologias e das diversas formas de abordagem do tema.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ao considerar fatores como os aspectos éticos, a instituição mostra-se alinhada aos objetivos do curso, ou seja, com “ética e responsabilidade” (UEFS, 2018, p. 35), tendo como foco a formação dos futuros educadores buscando considerar pontos relacionados à diversidade em diferentes facetas.

Dessa maneira, o curso possibilita a uma vivência diversificada ao incluir o fazer musical e a formação pedagógica com enfoques atuais, seja sobre a disparidades cognitivas sociais baseadas na abordagem interdisciplinar e diversidade cultural. Além do mais, a formação tem como proposta valorizar a identidade cultural dos discentes com ações na promoção da criatividade produções individuais e coletivas ,entre diversos tipos de manifestações musicais, seja no campo erudito e popular. Dessa maneira, a licenciatura prepara os docentes na atuação em ambientes educativos diferentes,ao considerar as múltiplas perspectivas sociais e culturais dos estudantes.

A próxima ementa a ser discutida é do componente curricular “Educação, Arte e Inclusão” da UFRB. Inicialmente vale constatar a falta na indicação do ano de

elaboração do PPC, ou seja, não tem como especificar o ano da ementa. A ementa consta o seguinte texto:

Abordagem histórica da Educação Especial no Brasil. Fundamentos da educação inclusiva. Diversidade e diferença no contexto escolar. O atendimento educacional especializado. O currículo na perspectiva da educação inclusiva. Adaptações de acesso ao currículo. Acessibilidade. O processo de escolarização do aluno com: deficiência física, intelectual, sensorial; Transtornos Globais de Desenvolvimento; Altas Habilidades. As relações entre pessoas com deficiência e contexto sócio-educacional. Atitudes diante das pessoas com deficiência. Projetos educacionais na escola inclusiva. Atitudes diante da pessoa com deficiência. Ensino de artes para alunos com deficiência. A formação docente musical diante da inclusão (UFRB, 2024, p. 100).

A ementa apresentada pela UFRB proporciona uma visão ampla e imprescindível sobre a Educação Especial no Brasil, onde a mesma destaca desde seu contexto histórico até os desafios e práticas contemporâneas da educação inclusiva. Colocar temas como acessibilidade, atendimento educacional especializado e adaptações curriculares demonstra um esforço da instituição para abordar as diferentes demandas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Essas abordagens são importantes para preparar docentes capazes de promover uma educação inclusiva e equitativa no contexto escolar.

Ao abarcar sobre o processo da educação especial no Brasil, a ementa pode possibilitar um fundamento no entendimento acerca do progresso de políticas públicas e questões sociais. No decorrer das aulas, o docente pode discutir sobre as melhorias alcançadas e obstáculos permeados com o passar do tempo, propiciando debates relativos a acontecimentos significativos e históricos, também sobre disposições legais e mudanças na conscientização social em relação a indivíduos com necessidades específicas.

O aprofundamento nos princípios da educação inclusiva é primordial, podendo constituir uma visão clara sobre o tema, promovendo reflexões sobre a importância da diversidade e o efeito das interações entre os estudantes, focando nas suas potencialidades e aptidões, independente de suas particularidades. Além do mais, diálogos sobre o impacto das ações inclusivas no contexto educacional podem aprimorar a aprendizagem. De igual modo, explorar assuntos que se referem

à diversidade no ambiente acadêmico possibilita aos educandos fortalecer um olhar mais acolhedor e que coopere nesses aspectos.

Outro assunto abordado na ementa é o atendimento educacional especializado (AEE). É uma das estratégias que o professor pode utilizar para apresentar o funcionamento, as vantagens e qual público tem acesso a esse atendimento. Esse suporte desempenha um papel significativo na educação inclusiva, ao identificar e atender as demandas de cada aluno, consolidando sua participação no sistema educacional.

Por fim, vale ressaltar a menção ao ensino de artes, presente inclusive no título do componente curricular. Ao referir-se a “Arte”, aponta para uma abordagem abrangente, que reflete sobre as diferentes linguagens artísticas, ou seja, artes visuais, dança, música e teatro. Entretanto, sendo um curso de música, o foco de direcionamento deveria ser a música para trabalhar a educação inclusiva.

A ementa do componente curricular “Psicologia e Educação Inclusiva” da UFPE, propõe a seguinte abordagem:

Reflexão/preparação do professor no ensino de alunos com deficiência: aspectos subjetivos, comportamentais, emocionais, e comunicacionais que interferem no ensino e na aprendizagem de alunos com deficiência. (UFPE, 2013, p. 320).

Inicialmente, o nome do componente curricular sugere um enfoque direcionado à psicologia. A ementa enfatiza a necessidade de refletir sobre a formação do professor para atuar no ensino de alunos com deficiência. A abordagem adotada pela instituição demonstra uma preocupação em compreender não apenas as práticas pedagógicas, mas também as interações humanas e as dificuldades que envolvem a inclusão. Dessa forma, o componente curricular visa promover uma perspectiva mais empática e ampla, capacitando os professores a atenderem às necessidades individuais dos discentes de forma eficaz e acolhedora.

A partir desse pressuposto, o docente pode abordar assuntos referentes a convicções e valores pessoais dos educadores que influenciam na inclusão, provocando debates a respeito da importância da desconstrução de estereotípias e julgamentos internalizados.

Na esfera comportamental, o professor pode abordar temas concernentes de como o cenário educacional pode impactar nos discentes com deficiências. No campo emocional, o professor pode debater de que maneira as interações afetivas

na relação docente-discente influenciam no desempenho acadêmico, recomendando procedimentos de modo que favoreçam vínculos visando promover a estabilidade emocional necessária na aprendizagem. Esses pontos podem resultar em considerações relativas a adaptações com estratégias de aprendizado para processar experiências dolorosas e desconfortos enfrentados pelos estudantes.

Nesse ponto, Louro (2015) destaca a relevância da formação interdisciplinar do educador musical, pontuando que o domínio de metodologias diversificadas, o conhecimento acerca do desenvolvimento humano e os processos educacionais são imprescindíveis nesse processo. Assim, um docente preparado pode perceber e oferecer melhor suporte para as necessidades particulares dos estudantes com deficiência, favorecendo um espaço mais inclusivo.

Por fim, de acordo com Louro (2015), existe a necessidade de entendimento acerca de deficiências e transtornos no processo formativo, uma vez que essas condições influenciam tanto na aprendizagem como no envolvimento no ambiente escolar. Isso demonstra a importância do educador estar capacitado para trabalhar com a diversidade de maneira adequada.

No IFPE, a ementa do componente curricular “Educação Inclusiva” propõe:

Conceitos e paradigmas históricos da educação de pessoas com deficiência no Brasil e no Mundo; principais conceitos e terminologias relacionados às deficiências; modelo social da deficiência; a Educação Inclusiva no contexto socioeconômico e político brasileiro; políticas públicas de inclusão; pressupostos legais da Educação Inclusiva; a inclusão escolar; diferenças e desigualdades no acesso e permanência com qualidade na escola; a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado; música e deficiência; fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal; projetos de educação inclusiva (IFPE, 2024, p. 119).

A ementa do componente curricular busca uma reflexão acerca do histórico da educação de indivíduos com deficiência, à educação inclusiva a partir de fatores como políticas públicas, disposições legais, AEE, estratégias pedagógicas para o ensino inclusivo. O aprofundamento destes temas é importante para entender as disposições legais e programas em vigor a fim de compreender a evolução e o contexto atual.

É proposto o tema modelo social da deficiência. Com esse tema, pode-se explorar questões relacionadas sobre o modo de como a sociedade entende a deficiência e os diversos entendimentos sobre o assunto.

Outro ponto presente na ementa é sobre as tecnologias assistivas. A tecnologia assistiva é uma das metodologias pedagógicas disponíveis no campo da educação especial, desempenhando um papel primordial na construção do saber, no aperfeiçoamento e autonomia de cidadãos com deficiência, em concordância com as políticas de inclusão (Andrade, 2024). Citando como exemplos, as tecnologias assistivas podem ser materializadas a partir de um simples engrossador de lápis, softwares com capacidade de fazer leitura de tela e sintetizar a voz.

Nesse contexto, pode-se discutir as tecnologias assistivas da atualidade, proporcionando um conhecimento atualizado acerca do assunto. Na música, as tecnologias assistivas podem se configurar livros em braille relacionados à educação musical, softwares de acessibilidade que possibilitam a interação de estudantes com deficiência nas práticas musicais, software que converte partituras em áudio, e editores de partituras.

Por fim, ressalta-se nesse momento a alusão ao termo música na ementa. Ao referir-se a música e deficiência, abre-se um espaço para debater o tema seja nos aspectos metodológicos ou importância da música no contexto da deficiência. De igual modo, a discussão acerca dos recursos pedagógicos pode suscitar novos modos de interação com os alunos com deficiência

A próxima ementa do componente curricular “Educação Inclusiva” do IFSertãoPE, propõe:

Refletir sobre a Educação Inclusiva a partir de questões de ordem conceitual, material e da práxis educacional na perspectiva da educação musical; conhecer as políticas públicas para Educação Inclusiva no Brasil; exercitar o uso de ferramentas que auxiliam no êxito da Educação Inclusiva. (IFSertãoPE, 2023, p. 134).

A educação inclusiva, apresentada na ementa, é um tópico necessário para discussão no campo da educação vigente. Ao discorrermos sobre as bases conceituais, materiais e práxis educacional, pode-se compreender melhor seus efeitos na formação dos futuros professores. No cenário específico da educação musical, essa perspectiva possibilita diversas maneiras de entender e transmitir a música.

Percebendo a importância da educação inclusiva e educação musical, a ementa do IFSertãoPE traz uma reflexão interessante sobre aspectos da Educação Inclusiva, integrando aspectos conceituais, materiais e práticos, com um foco na

educação musical. Diferentemente das ementas anteriormente apresentadas, essa ementa traz uma discussão aprofundada, direcionada, especificamente acerca da educação inclusiva na educação musical.

Ainda, ao abordar políticas públicas brasileiras para a educação inclusiva, propõe-se uma discussão sobre a sua aplicação nos diversos espaços da sociedade. Ou seja, essa discussão é indispensável para preparar educadores vigilantes sobre a aplicação da lei. Esse ponto é destacado por Louro (2015), na medida em que os futuros professores devem conhecer sobre as políticas públicas que colaborem na efetividade do ensino inclusivo.

Por fim, a proposta de “exercitar o uso de ferramentas”, está relacionada à exploração de recursos didáticos (partituras em braille), das tecnologias assistivas (softwares e aplicativos computacionais) ou de metodologias (ensino individual ou colaborativo). A partir da apresentação de diversos recursos, o aluno estará capacitado a identificar as ferramentas mais adequadas para aplicação em sala de aula de acordo com a deficiência.

Por fim, a ementa do componente curricular “Educação Musical Inclusiva” do STBNB propõe:

Panorama geral do atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais. Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento; paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Valorização as diversidades culturais e linguísticas na promoção da Educação Musical Inclusiva. Políticas públicas para Educação Musical Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade ao currículo musical em contexto escolar e não escolar. Tecnologia Assistiva. Educação em Direitos Humanos (STBNB, 2024, p. 1).

A ementa do componente curricular da STBNB destaca a importância de compreender a transição da Educação Especial para a Educação Inclusiva, explorando paradigmas, modelos e práticas que valorizam tanto a diversidade cultural, quanto a diversidade linguística para a promoção da educação musical inclusiva. Ao abordar aspectos como políticas públicas, acessibilidade ao currículo musical e legislação brasileira, revela-se uma proposta de compromisso com a formação de educadores preparados para atuar em diferentes contextos. Outro ponto a ser considerado diz respeito à Educação em Direitos Humanos. Esse ponto representa um fator primordial na formação de futuros educadores, uma vez que

favorece o estudo e o aprimoramento das políticas correlatas aos direitos humanos e sua implementação no campo do ensino.

Observa-se ainda que a ementa do componente curricular oferece uma base sólida para que seja promovida uma educação musical inclusiva e sensível às necessidades dos alunos. Nesse sentido, salienta a relevância na acessibilidade voltado ao currículo musical em contextos que estejam dentro e fora do ambiente escolar, e a ênfase no estudo de políticas públicas e legislação brasileira a fim de o ensino musical realmente ser inclusivo. Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como mencionada na ementa do componente curricular da IFPE, revela a importância de tê-las como aliadas no processo educacional, na promoção de um ambiente mais inclusivo e que considere as particularidades dos alunos.

5.4 Propostas relacionadas ao TEA nas ementas

Esta subseção teve como objetivo específico investigar as abordagens relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) presentes nas ementas dos componentes curriculares relacionados à educação inclusiva. Conforme a análise aprofundada das ementas dos componentes curriculares na subseção 5.3, verificou-se que o foco está na educação inclusiva e na inclusão de discentes com deficiência. Isto significa que não há nenhuma ementa direcionada especificamente ao TEA. O espectro autista, consiste em uma condição que demanda abordagens educativas e pedagógicas diversificadas e específicas, exigindo um direcionamento sobre o tema. Entretanto, nas instituições de ensino superior pesquisadas, o TEA acaba sendo abordado de modo implícito nas ementas.

Ao analisar as bibliografias das ementas, percebeu-se que as discussões sobre o TEA aparecem de forma direta e indireta. A bibliografia da ementa “Psicologia e Educação Inclusiva” da UFPE apresenta debates que possibilitam a abordagem do TEA de forma direta. A obra Autismo Infantil, de Schwartzman (1994) refere-se de maneira específica sobre o TEA, podendo explorar questões relacionadas a suas características, diagnóstico e intervenções terapêuticas. Essa obra pode proporcionar uma base primordial na compreensão em relação ao autismo nos aspectos no campo da psicologia e no campo da educação inclusiva.

Além de trazer uma referência de forma direta quanto ao espectro, outras obras da bibliografia dialogam com temas mais abrangentes voltados à deficiência, diversidade e inclusão, possibilitando que a análise sobre TEA sejam aplicadas em

diferentes alternativas. Tendo como exemplo, o livro *A Integração Social dos Portadores de Deficiências*, de Glat (1995), apresenta debates sobre políticas sociais e educacionais direcionadas à inclusão, que podem ser empregadas ao TEA ao tempo em que também questiona barreiras e sugere propõe caminhos para garantir a participação significativa de pessoas no espectro em ambientes inclusivos.

A obra *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*, de Larossa e Skliar (2001) traz reflexões sobre a subjetividade e a construção da identidade de pessoas com deficiência, abrindo espaço para debater o TEA sob a perspectiva da neurodiversidade. Essa abordagem desafia estigmas, incentivando o respeito e a valorização das particularidades cognitivas e comportamentais dos indivíduos autistas.

Em outra área de atuação, o livro *Reabilitação em Instituição: Suas Razões e Procedimentos*, de Nallin (1994) pode ser utilizado para analisar estratégias de intervenção voltadas ao desenvolvimento de habilidades funcionais e ao bem-estar de pessoas no espectro autista e suas famílias. Esse enfoque reforça a importância de um suporte que vá além do desenvolvimento cognitivo, contemplando também aspectos emocionais e sociais.

Outro ponto relevante é a relação entre ética e inclusão, discutida no livro *Quem Cabe no Seu Todos?*, de Werneck (1999), permite refletir sobre os direitos das pessoas com TEA no acesso equitativo à educação, à saúde e a outros serviços essenciais. A obra enfatiza a necessidade de garantir não apenas a presença formal dos indivíduos autistas nos espaços inclusivos, mas também sua efetiva participação e pertencimento.

A bibliografia da UFPE, mesmo sem focar exclusivamente no TEA, oferece uma base teórica rica para discutir sua inclusão a partir de diversas perspectivas, como políticas públicas, diversidade, acessibilidade, subjetividade e direitos, contribuindo para um olhar mais amplo e aprofundado sobre a educação e o desenvolvimento de pessoas no espectro autista.

A bibliografia da ementa “Educação Inclusiva” do IFSertãoPE demonstra diversas perspectivas sobre a inclusão, possibilitando que as reflexões apresentadas sejam aplicáveis ao TEA. Das obras presentes, algumas abordam o autismo de maneira direta em se tratando do contexto educacional, enquanto outras discutem temas como práticas pedagógicas adaptativas, inclusão e aprimoramento de espaços inclusivos, sendo possível a sua aplicação no TEA.

Louro (2021) com o livro *Educação Musical, Autismo e Neurociência* trata o assunto diretamente, relacionando o autismo à música como uma ferramenta de estímulo sensorial e cognitivo. Ademais, documentos como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e obras como *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*, de Sasaki (2006) e *Inclusão: Um Guia para Educadores*, de Stainback e Stainback (1999) oferecem, de uma maneira mais geral, fundamentos passíveis de discussão para a inserção de alunos autistas no ensino. Tais publicações defendem estratégias na área educacional que são flexíveis no combate à segregação e têm o poder de promover uma participação mais ativa de alunos com necessidades específicas.

Nas obras *Música e Inclusão*, de Louro (2016) e *Música, Educação e Inclusão*, de Soares (2020), são explorados o papel da música no campo da educação inclusiva, sugerindo o uso da musicalização como recurso eficaz para os alunos no espectro autista, visto que contribuem no desenvolvimento de habilidades comunicativas, na percepção sensorial e socialização. Ou seja, a música pode ser empregada como um recurso pedagógico e terapêutico, para possibilitar experiências mais acessíveis no aprendizado para esses educandos.

Dentre as bibliografias das ementas que trazem a discussão do TEA de forma indireta, a primeira a ser analisada se refere a bibliografia do componente curricular “Educação, Arte e Inclusão” da UFRB. A bibliografia disponibilizada proporciona fundamentação teórica e metodológica que viabilizam debates sobre a inclusão de pessoas autistas na educação, conceitos relacionados à acessibilidade, adequações curriculares, inclusão social e desenvolvimento cognitivo.

A obra *Educação Musical e Deficiência: Propostas Pedagógicas*, de Louro, Alonso e Andrade (2006) discute sobre os enfoques pedagógicos no processo do ensino musical de pessoas com deficiência. Embora não se refira de maneira direta ao TEA, permite reflexões que podem corresponder a influência que a música proporciona em relação ao estímulo à socialização, à expressão emocional e à comunicação de pessoas no espectro, especificamente por meio da comunicação não verbal.

No livro *Educação Especial no Brasil*, de Mazzotta (2005), é explanado sobre o percurso da educação especial e as políticas públicas direcionadas à inclusão. Com base nessa obra, pode-se debater sobre os progressos de políticas

educacionais relacionados ao TEA, considerando os avanços no acesso à educação básica e ao atendimento especializado para os alunos autistas.

Na obra *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*, de Sasaki (2003), é abordada a inclusão em um processo mais abrangente, que engloba a remoção de obstáculos seja estruturais, educacionais e atitudinais. Apesar de não citar o TEA de maneira direta, o material pode sugerir estratégias aplicáveis à inclusão de indivíduos no espectro, como a promoção de práticas comunicativas inclusivas, o desenvolvimento profissional dos docentes e a adequação de métodos educacionais.

A bibliografia do componente curricular “Educação Inclusiva” da IFPE apresenta com praticidade o embasamento teórico sobre inclusão escolar, práticas pedagógicas adaptativas, legislação sobre acessibilidade, comunicação alternativa e estímulos sensoriais e musicais, essenciais para o ensino de estudantes com TEA.

A obra *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*, de Sasaki (2010) demonstra uma visão holística com relação a abordagens inclusivas, suscitando reflexões referente ao modo como a instituição pode se desenvolver em tornar um espaço mais acolhedor para alunos autistas. É proposto na obra a aplicação de procedimentos que contribuam na eliminação de obstáculos que limitam o envolvimento de indivíduos com deficiência, tendo a possibilidade de ser utilizado no aprimoramento de ações educativas que atendam as demandas específicas dos educandos no espectro autista.

No livro *Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência*, de Louro, Alonso e Molina (2012), demonstra a utilização da música como um recurso de inclusão, explorando debates que tratam sobre abordagens no âmbito da educação musical de pessoas com deficiência. Ainda, traz algumas práticas pedagógico musicais, possíveis de serem adaptadas para atender as demandas específicas dos alunos com TEA.

Temas centrais como os desafios estruturais e culturais inclusão escolar são abordados no livro *Educação Inclusiva: Práticas Pedagógicas para uma Escola sem Exclusões*, de Silva (2014), que analisa as barreiras enfrentadas por estudantes com necessidades educacionais especiais, trazendo luz ao debate das dificuldades enfrentadas por familiares e professores na busca por um ensino inclusivo do aluno autista.

A análise da bibliografia da ementa “Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas” da UEFS demonstra que o TEA é discutido de maneira indireta. Apesar de não ser o tema central das obras mencionadas, o TEA pode estar presente no sentido mais amplo da deficiência, inclusão escolar e direitos educacionais de estudantes com deficiência. Desse modo, os livros e materiais selecionados podem proporcionar subsídios tanto na teoria como na prática, que permitem debates acerca das dificuldades e possibilidades no campo da educação de pessoas no espectro autista.

Diniz (2007), em seu livro *O que é deficiência*, disponibiliza um referencial teórico fundamental ao explorar a deficiência sob a ótica conceitual que transcende limitações individuais e inclui desafios na área cultural e social. Essa abordagem permite considerações acerca de como a sociedade pode compreender o TEA e de que forma essa percepção influencia a inclusão educacional.

No outro campo de atuação, o livro *Inclusão na Educação Infantil*, de Drago (2011) apresenta estratégias e procedimentos pedagógicos voltados para a construção de um espaço educacional mais inclusivo. Embora não trate especificamente sobre o TEA, sua perspectiva pode ser utilizada para entender os desafios e as demandas desse público na fase inicial da formação escolar.

A obra *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais*, de Glat e Pletsch (2011) discute os desafios e avanços da inclusão no ambiente escolar, permitindo reflexões sobre como o TEA se insere no contexto das necessidades educacionais especiais. Esse conteúdo também pode proporcionar debates sobre políticas públicas e ações pedagógicas direcionadas ao sujeito com autismo.

Falando sobre a inclusão educacional de maneira geral, a bibliografia da ementa “Educação Musical Inclusiva”, da STBNB, oferece subsídios que podem ser aplicados ao TEA, mesmo que o tema não seja necessariamente tratado de maneira direta na maioria das obras. Muitos dos estudos acabam por indicar caminhos que discutem a inclusão de estudantes autistas a partir de diferentes perspectivas como, por exemplo, políticas educacionais, acessibilidade e o papel no aprendizado e desenvolvimento.

Os livros *Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade*, de Cunha (2011) e *Educação Inclusiva*, de Rozek (2012) exploram reflexões sobre a inclusão do TEA no ambiente escolar, o qual considera a diversidade no sistema educacional. Tais obras investigam como as políticas de ensino poderiam ser estruturadas, garantindo

que os estudantes com autismo tenham acesso à educação em condições equitativas, através de uma implementação de estratégias pedagógicas adaptativas que favorecem a participação e aprendizado dos mesmos.

Costta (2012), em sua obra Educação Sonora e Musical, e Santos (2011) em Música, Cultura e Educação, apontam que há uma gama de possibilidades para que o ensino musical seja explorado no âmbito da deficiência, podendo também ser utilizado como ferramenta de inclusão e desenvolvimento para os alunos com TEA. Além disso, a música pode ser trabalhada no contexto educacional e em processos terapêuticos e de reabilitação, trazendo benefícios como a melhora da comunicação, a socialização e a regulação sensorial, ou seja, aspectos muito relevantes para o bem-estar de pessoas autistas.

Para finalizar, ainda que as bibliografias das ementas apresentadas aqui não tratem o TEA de forma explícita em todas as obras, fornece um suporte técnico e teórico, permitindo a discussão da inclusão através de diferentes tipos de abordagens. Os livros apresentados mostram a importância da adaptação de metodologias, currículos, políticas educacionais inclusivas, bem como o uso da música como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de estudantes no espectro autista.

Considerações Finais

A formação docente ocupa um papel relevante no contexto de abordagens educacionais que valorizem a diversidade, impulsionando as instituições de ensino superior a preparem seus futuros docentes para atuarem em ambientes de ensino que favoreçam a inclusão. A fim de compreender como acontece essa formação, este estudo teve como tema principal a educação inclusiva no contexto da educação musical. Os objetivos traçados nesta pesquisa foram direcionados para elucidar esse processo de formação.

Assim, o primeiro objetivo específico, identificar as instituições de ensino superior de Pernambuco e Bahia que oferecem componentes curriculares voltados para a educação inclusiva em seus currículos, foi alcançado. A pesquisa identificou as instituições de ensino superior que possuem formação em licenciatura em música nos estados de Pernambuco e Bahia e que oferecem componentes curriculares voltados para a educação inclusiva em seus currículos. As instituições de ensino superior localizadas na Bahia foram: UCSAL, UFBA, UEFS e UFRB. Em

Pernambuco, as instituições de ensino superior foram: UFPE, IFPE, IFSertãoPE e STBNB.

O segundo objetivo teve como foco determinar as abordagens da educação inclusiva presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de ensino superior selecionadas. Esse objetivo foi alcançado em partes, porque nem todas as instituições de ensino superior disponibilizam o PPC em seus sites institucionais e mesmo em contato direto algumas não quiseram disponibilizar. Das instituições de ensino superior que tiveram seus PPCs analisados nessa pesquisa, foi possível verificar que existem políticas acerca do acesso, permanência e inclusão de alunos com deficiência, seja por meio de propostas pedagógicas ou na estrutura física dessas instituições.

O terceiro objetivo, que teve por finalidade descrever as ementas dos componentes curriculares de educação inclusiva oferecidas por essas instituições de ensino superior, foi alcançado parcialmente porque nem todas disponibilizaram o PPC. Das 6 instituições de ensino superior que possuíam ementas, abordavam temas relacionados a políticas, processos históricos e educação inclusiva. Entretanto, verificou-se uma baixa referência quanto aos aspectos especificamente da música ou da educação musical.

Por fim, o quarto objetivo, investigar as abordagens relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) presentes nas ementas dos componentes curriculares relacionados para a educação inclusiva, foi alcançado parcialmente uma vez que não foram disponibilizados todos os PPCs. Ao analisar as ementas dos PPCs disponibilizados, foi possível identificar que o TEA não é abordado diretamente em nenhuma das ementas destas instituições de ensino superior. Apenas a UFPE e o IFSertãoPE se reportam ao TEA nas bibliografias contidas nas ementas. Ou seja, o TEA é trabalhado de forma indireta por essas instituições.

Quanto ao objetivo geral, que procurou analisar a educação inclusiva, com foco em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos programas de formação de professores de música nas instituições de ensino superior da Bahia e Pernambuco, foi alcançado. O estudo mostrou que não há propostas diretamente relacionadas ao TEA na formação de professores dessas instituições.

Ao responder a questão de pesquisa, ou seja, se as instituições de ensino superior possuem propostas específicas de formação de professores destinados a alunos com TEA, é possível dizer que sim. Apesar de não trabalhar diretamente com

TEA na formação de professores, essas instituições de ensino superior abordam propostas pedagógicas e conteúdos teóricos que podem ser direcionados aos alunos com esse espectro.

Como modo de conclusão, a inclusão na educação musical é fundamental no desenvolvimento de uma cidadania mais equitativa e disponível para todos os públicos. Por isso, as instituições de ensino superior devem promover uma formação que contemple o olhar para a diversidade. Ao constituir docentes capacitados para lidar com as diferentes condições de trabalho, espera-se que mais pessoas com necessidades específicas tenham acesso ao ensino de música.

Referências bibliográficas:

ANDRADE, S. A. Tecnologia Assistiva:: Aspectos Conceituais e Implicações Pedagógicas. **Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional**, v. 3, n. 20, p. 75-88, 2024.

APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - 5)**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, M.S.F. **Educação Inclusiva: transformação ou retórica. Inclusão: Intenção**, 2004.

BARBOSA, D. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário. **Actualidades Investigativas en Educación**, v.18, n.2, p.1-20, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: v. 70, 2016.

BELLOCHIO, C. R. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, C. R. ; GARBOSA, L. W. F. (org.). **Educação Musical e Pedagogia: Pesquisas, Escutas e Ações**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 47-68.

BRAND, M. Music teacher effectiveness: Selected historical and contemporary research approaches. **Australian Journal of Music Education**, n. 1, p. 13-18, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Secretaria-Geral**, . Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Casa Civil**, Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil**, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 set. 2023.

CHIZZOTTI, A. Pressupostos da Pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLWELL, R. Reflections on Music Teacher Education. **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 10, n. 2, 2011.

CORDEIRO, K.; SOARES, L. Música, Inclusão e Formação Docente nas Universidades Federais Brasileiras: Reflexões a Partir das Disciplinas Específicas de Educação Musical Especial/Inclusiva. **ORFEU**, v. 8, n. 1, p. 1-37, 2023.

COSTTA, S. **Educação sonora e musical: oficina de sons**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

CUNHA, R. R. S.; BEGGIATO, S. M. O. **O que é musicoterapia?** Definição de Musicoterapia. 2024. Disponível em: <https://ubammusicoterapia.com.br/institucional/musicoterapia/definicao/>. Acesso em: 4 set. 2024.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FERGUSON, P.; ASCH, A. Lessons from life: Personal and parental perspectives on school, childhood, and disability. In: D. Biklen, A. Ford & D. Ferguson (Eds.), **Disability and society**, Chicago: National Society for the Study of Education, 1989.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. In: **Amostragem na pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

GIL, A. C. Que é pesquisa documental? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HENRIQUES, G. **Saiba as diferenças entre disciplinas eletivas, optativas e obrigatórias**. 2021. Disponível em: <http://blog.voomp.com.br/dicas/formacao-academica/saiba-as-diferencas-entre-disciplinas-eletivas-optativas-e-obrigatorias>. Acesso em: 04 set. 2024.

IFPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Belo Jardim. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**, 2024.

IFSERTÃOPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC): Licenciatura em Música**,

2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 12 mai. 2024.

LAROSSA, J.; SKLIAR, C. (orgs). **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Adequações curriculares: um procedimento na organização de práticas educacionais inclusivas**. Bauru: UNESP/FC, 2008.

LIMA, G. P. de. **Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20788>.

LOURO, V. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: **Música e Educação Série Diálogos com o Som**. Barbacena: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015. v. 2, p. 34-51.

LOURO, V. **Educação musical, autismo e neurociência**. Curitiba: Appris, 2021.

LOURO, V. **Música e inclusão: múltiplos olhares**. São Paulo: Som, 2016.

LOURO, V. S., ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. **Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Estúdio dois, 2006.

LOURO, V. S.; ALONSO, L. G.; MOLINA, S. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência**. 1ª edição – São Paulo: Ed. Som, 2012.

MARQUES, L. Neurodivergente: o que significa e como lidar com a neurodiversidade. **Genialcare**, 2024. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/neurodivergente/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan.-abr. 2008.

NALLIN, A. **Reabilitação em Instituição Suas Razões e Procedimentos**. Brasília, CORDE, 1994.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. **Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

RABÊLLO, R. S. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma inclusão inclusiva. In: **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 347 – 355.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

ROSA, R. S. A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais em escola de ensino regular. **Contemporânea: Psicanálise e Transdisciplinaridade**, 2008.

ROZEK, M.; VIERGAS, L. **Educação inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2012.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v.5, p. 7-18, 2005.

SANTOS, R. M. S. **Música, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Transtorno do espectro do autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 5, n 24, pp. 6-9, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA Editora e Distribuidora Ltda, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil**. Brasilia, CORDE, 1994.

SILVA, L. G. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, L.; MOLINA, K. S. M. Formação Docente Musical: Interseções Com A Educação Inclusiva. In: 14ª Reunião Científica Regional Sudeste Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais da Reunião**

Científica Regional Sudeste Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 1, p. 189-200, 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STBNB. Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil Faculdade. **Programa de componente curricular**. 2024.

TIBYRIÇÁ, R. **Da legalidade à realidade**: o uso do serviço público de educação para pessoas com transtorno do espectro do autismo na cidade de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

TORRES, M. C. de A. R.; SILVA, N. F. da. Educação Musical Inclusiva Em Um Curso De Licenciatura Em Música: Relato De Uma Experiência. **Revista da FUNDARTE**, v. 40, p. 215-231, 2020.

UCSAL. Universidade Católica de Salvador. **Matriz curricular**. Pituauçu, 2021.

UEFS. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Feira de Santana, 2018.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Grade Curricular (Curso)**, 2024.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto Pedagógico do Curso de Música - Licenciatura**: com ênfase em prática instrumental, musicologia/etnomusicologia e prática composicional, 2013.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Música Popular Brasileira – Habilitação Licenciatura – Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas Cecult/UFRB**, 2024.

VASCONCELOS, A. F.; FREIRES, K. C. P.; GOMES, L. E. S.; CARVALHO, S. T. A.; PONTES, R. J. S. Implicações histórico-sociais do transtorno do espectro autista. **Boletim de Conjuntura**, v. 5, n. 43, p. 1-XX, Boa Vista, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8136737>. ISSN 2675-1488.

WEHMAN, P. School to work: Elements of successful programs. **Teaching Exceptional Children**, v. 23, p. 40-43, 1990.

WERNECK, C. **Quem Cabe no Seu Todos?** Rio de Janeiro: WA Editores, 1999.