

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



ALEXANDRE TRINDADE DE ALMEIDA

**CONHECIMENTOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS**

SÃO CARLOS

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



ALEXANDRE TRINDADE DE ALMEIDA

**CONHECIMENTOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial. Área de concentração: Implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Maria da Piedade Resende da Costa

SÃO CARLOS

2020

Trindade de Almeida, Alexandre

Conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação na formação inicial de educadores musicais / Alexandre Trindade de Almeida -- 2020.
155f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Maria da Piedade Resende da Costa

Banca Examinadora: Maria da Piedade Resende da Costa, Fátima Elisabeth Denari, Cristina Cinto Araujo Pedroso

Bibliografia

1. Educação especial. 2. Formação de professores. 3. Altas habilidades/superdotação. I. Trindade de Almeida, Alexandre. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Alexandre Trindade de Almeida, realizada em 27/02/2020:

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
UFSCar

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Profa. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso
USP

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes

Às pessoas com habilidades negligenciadas e incompreendidas, desejo que vocês tenham oportunidades e condições para compreender e explorar suas potencialidades.

AGRADECIMENTO

Aos meus pais Ivonete e Antônio pelo ensino, exemplos e sacrifícios a mim dedicados.

Ao meu irmão Anderson por me guiar e me apoiar sempre em minhas realizações.

À minha orientadora Prof^ª Dr^ª Maria da Piedade Resende da Costa, por cada ensinamento, conselho, apoio, carinho, empenho e confiança ao longo dessa jornada. Obrigado professora.

À Prof^ª Dr^ª Fátima, pelos ensinamentos e carinho prestados ao longo do meu mestrado, por aceitar fazer parte da banca examinadora desta dissertação e pelas ricas contribuições prestadas.

À Prof^ª Dr^ª Cristina Cinto Araujo Pedroso pelo cuidado ao analisar o material da qualificação, pela relevante contribuição e ideias inspiradoras.

Aos amigos e familiares que de forma direta ou indireta me apoiaram e me impulsionaram à essa conquista.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de fomento e apoio no desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais pude conquistar, com apoio mútuo, inúmeros aprendizados e experiências durante todo o período do curso.

À professora Érika de Andrade Silva por todo carinho e confiança que depositou em mim, despertando meu interesse pela pesquisa.

A todos os participantes que se dispuseram a contribuir com essa pesquisa, possibilitando sua realização.

À Ana Carolina, pelo apoio, carinho e motivação ao longo dessa jornada.

ALMEIDA, A.T. **CONHECIMENTOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa versou sobre os avanços e desafios na educação de pessoas com altas habilidades/superdotação em debate com a formação inicial de educadores musicais para o atendimento desses alunos, reconhecendo a música como ferramenta e meio para identificação e estimulação de potenciais habilidades. Conforme o exposto questionou-se: i) se os cursos de formação inicial de educadores musicais incluem em seus currículos subsídios para o ensino de música para o PAEE; ii) que tipo de formação esses licenciandos recebem para atender e atuar com o aluno com AH/SD; iii) se os licenciandos em música sentem-se preparados para lecionar para alunos com AH/SD. Teve por objetivo geral: investigar e analisar os conteúdos e conhecimentos relacionados ao tema AH/SD no currículo ofertado na formação inicial dos professores de música. Os objetivos específicos foram: a) verificar e analisar as matrizes curriculares, os projetos pedagógicos e os conteúdos relacionados às AH/SD em cursos de LPM; b) identificar e analisar a interação dos licenciandos em música com a temática AH/SD nas disciplinas de seus cursos, em experiências profissionais e de estágio supervisionado e em participações em grupos de pesquisa e/ou cursos de extensão; e c) identificar aspectos da educação musical que contribuam para o desenvolvimento de habilidades na área da música e em demais áreas. Portanto, consiste em um estudo de casos múltiplos, de níveis exploratório e descritivo, contemplando pesquisas documentais e estudos de campo. Os procedimentos realizados foram: i) revisão do tipo documental com matrizes curriculares, ementas disciplinares e projetos pedagógicos dos cursos; ii) aplicação de um formulário aos graduandos de etapas finais de cursos de LPM em três Instituições de Ensino Superior no estado de São Paulo, buscando verificar o nível de contato desses participantes com a temática no seu curso; e iii) entrevista semi-estruturada com coordenadores de dois dos três cursos supracitados. O procedimento de análise dos dados foi realizado por meio de triangulação dos dados obtidos nas diferentes fontes. Por um lado, verificou-se a hipótese de uma possível lacuna formativa dos professores de música, por outro lado, tentou-se oferecer subsídios para discussão, reflexão, adequação e aprimoramento de propostas pedagógicas em diferentes dimensões. Os resultados indicaram: baixo nível conhecimento dos licenciandos em música dos cursos investigados com o tema de AH/SD; arranjos curriculares com conteúdos de Educação Especial apresentados de forma rasa nos documentos oficiais dos cursos; desafios e propostas para a contemplação desses conteúdos na formação inicial dos professores de música.

Palavras-Chave: Educação Especial. Formação de Professores. Licenciatura em Música. Altas Habilidades. Superdotação.

ABSTRACT

This research focused on the advances and the challenges in the people's education with high abilities/giftedness in discussion with the initial training of music educators to serve these students, recognizing music as a tool and a resource for identifying and stimulating potential skills. Accordingly, the following questions were asked: i) whether the degree courses for music educators include subsidies for teaching music to the target-audience of Special Education; ii) what type of scholar program these graduates receive to attend and work with high abilities/giftedness students; iii) if music graduates feel prepared to teach students with high abilities/giftedness. The goal was to investigate and analyze the content and the knowledge related to high abilities/giftedness in the curriculum offered in the initial degree of music teachers. The specific objectives were: a) to verify and analyze the curricular matrices, the pedagogical projects and the contents related to high ability/giftedness in music degree courses; b) identify and analyze the interaction of undergraduate music students with the high abilities/giftedness theme in topics of their courses; and c) identify aspects of music education that contribute to the skills development in the music's area and in other areas. Therefore, it is a study of multiple cases, of exploratory and descriptive levels, contemplating documentary research and field studies. The procedures carried out were i) documental revision with curricular matrices, disciplinary menus and pedagogical projects of the courses; ii) application of a form to students on final stages of Bachelor degree in Music Education at three Higher Education Institutions in the state of São Paulo, seeking to verify the level of contact of these participants with the theme in their course; and iii) semi-structured interview with coordinators of two of the three courses mentioned above. The analysis procedure was performed through triangulation of data obtained from different sources. On the one hand, there was the hypothesis of a possible formative gap in music teachers, on the other hand, we tried to offer subsidies for discussion, reflection, adequacy and improvement of pedagogical proposals in different dimensions. The results indicated: low level of knowledge of undergraduate music students in the courses investigated about the theme high abilities/giftedness; curricular arrangements with Special Education content presented in a shallow form in the official documents of the courses; challenges and proposals for the contemplation of these contents in the initial formation of music teachers.

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo dos Três Anéis	38
Figura 2 – Instituições participantes	56
Figura 3 – Número de participantes por IES	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados curriculares sobre Educação Especial – IES A - UF (antes de 2019)	67
Quadro 2– Dados curriculares sobre Educação Especial – IES A - UF (a partir de 2019)	68
Quadro 3 – Dados curriculares sobre Educação Especial – IES B – UE	71
Quadro 4 – Dados curriculares sobre Educação Especial – IES C - UP	74
Quadro 5 – Caracterização das coordenadoras participantes	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama dos cursos de formação de professores de artes no Brasil em 2017	35
Tabela 2 – Caracterização dos licenciandos da IES A - UF	77
Tabela 3 – Caracterização dos licenciandos da IES B - UE	78
Tabela 4 - Caracterização dos licenciandos da IES C - UP	79
Tabela 5 - Síntese dos dados coletados com os discentes participantes	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
- ABCM – Associação de Cognição e Artes Musicais
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação
- ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEP – Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos
- CES – Câmara de Educação Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CP – Conselho Pleno
- CPC – Conceito Preliminar de Curso
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- LPM – Licenciatura Plena em Música
- MEC – Ministério da Educação
- NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PAEE – Público-alvo da Educação Especial
- PAPCS - Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNEE-PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPP – Projeto Político Pedagógico

SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtornos do Espectro Autista

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	17
	INTRODUÇÃO	19
1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	255
2	PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	31
2.1	EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	31
3	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E PANORAMA EDUCACIONAL	37
3.1	CONCEITO: O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?	37
3.2	PANORAMA HISTÓRICO E LEGAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	42
4	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO MUSICAL	48
4.1	TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: INTELIGÊNCIA MUSICAL	48
4.2	INDICADORES E ASPECTOS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO MUSICAL	49
5	MÉTODO	52
5.1	DELINEAMENTO E ESTRATÉGIA DE PESQUISA	52
5.2	NÍVEIS	52
5.2.1	Estudo de casos múltiplos	53
5.2.2	Levantamento de campo	54
5.2.3	Pesquisa documental	54
5.3	LOCAIS E PARTICIPANTES	55
5.4	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA AMOSTRA	56
5.5	MATERIAIS E FERRAMENTAS	58
5.6	ASPECTOS ÉTICOS	58
5.7	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	60

5.8	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	61
5.8.1	Procedimentos realizados junto a IES A - UF.....	62
5.8.2	Procedimentos realizados junto a IES B - UE.....	63
5.8.3	Procedimentos realizados junto a IES C - UP.....	63
5.9	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	64
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
6.1	ANÁLISES DOCUMENTAIS	65
6.1.1	PPPs da IES A - UF	65
6.1.2	PPP da IES B - UE.....	70
6.1.3	Documentos da IES C - UP	73
6.2	DADOS DOS DISCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	75
6.2.1	Caracterização dos licenciando em música da IES A - UF.....	76
6.2.2	Caracterização dos licenciandos em música da IES B - UE	77
6.2.3	Caracterização dos licenciandos em música da IES C - UP	78
6.3	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PARTICIPANTES DISCENTES DOS CURSOS DE MÚSICA	79
6.3.1	Sobre o senso de conhecimento do tema	80
6.3.2	Sobre as concepções de altas habilidades/superdotação.	81
6.3.3	Sobre o conhecimento do direito ao atendimento educacional especializado.	85
6.3.4	Sobre a presença de conteúdos de Educação Especial no curso.....	86
6.3.5	Sobre a presença do tema altas habilidades/superdotação em disciplinas do curso	87
6.3.6	Sobre o contato com o tema em atividades de pesquisa e extensão na instituição de ensino	87
6.3.7	Sobre o contato com o tema altas habilidades/superdotação fora do curso	88
6.3.8	Sobre o senso de preparo para atuar com alunos com altas habilidades/superdotação.....	90

6.3.9	Sobre a funcionalidade da música na identificação e no desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação no curso	95
6.3.10	Sobre a importância do tema na formação dos professores de música.....	99
6.3.11	Sobre os desafios para a identificação e o atendimento desse público	103
6.3.12	Sobre os critérios de identificação e de atendimento desses alunos.....	107
6.3.13	Sobre o contato com alunos com altas habilidades/superdotação	108
6.4	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DOS CURSOS DE MÚSICA.....	110
6.4.1	Concepções sobre altas habilidades/superdotação	111
6.4.2	Importância do tema na formação dos professores de música.....	112
6.4.3	Experiências profissionais com alunos com altas habilidades/superdotação	114
6.4.4	Conteúdos sobre Educação Especial nos cursos de licenciatura em música	116
6.4.5	Desafios para contemplar conteúdos de altas habilidades/superdotação no curso	118
6.4.6	Envolvimento dos licenciandos com o tema em atividades de pesquisa e extensão..	121
6.4.7	Importância da música para a área de altas habilidades/superdotação.....	122
6.4.8	Importância de conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação na área da música	123
6.5	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DAS IES.....	126
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICES	141
	APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS	142
	APÊNDICE B – TCLE DO LICENCIANDO EM MÚSICA	143
	APÊNDICE C – TCLE DO COORDENADOR DO CURSO DE MÚSICA	145
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DO LICENCIANDO EM MÚSICA	147
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS CURSOS DE MÚSICA	150

ANEXOS	151
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	152

APRESENTAÇÃO

O meu interesse pela temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) iniciou-se durante minha graduação no curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade (LPM) de Ribeirão Preto – Unaerp – campus Ribeirão Preto, mais precisamente no segundo semestre de 2015; nessa época, tive contato com o tema por meio de seminários de estudos realizados em uma disciplina intitulada “Musicoterapia e Educação Musical Inclusiva”. Essa disciplina contemplava fundamentos sobre a musicoterapia e sua relação com a Educação Musical, legislação sobre Educação Especial, acessibilidade e práticas inclusivas.

No entanto, as abordagens pedagógicas estudadas durante as aulas eram voltadas majoritariamente para o atendimento educacional de pessoas com deficiências ou com transtornos do espectro autista.

Durante uma das aulas, a professora da disciplina, que também era coordenadora do curso e viera a ser minha orientadora no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), forneceu algumas explicações sobre o direito de atendimento educacional especializado (AEE) para pessoas com comportamento de AH/SD; e ainda comentou que teve interesse em pesquisar esse tema durante seu mestrado, porém optou por trocá-lo devido aos inúmeros desafios dessa área de estudo.

Tal comentário inquietou-me e levou-me a iniciar leituras sobre as características e as necessidades educacionais desses alunos. Esse tema fascinou-me pelas descobertas que obtive das inúmeras facetas do potencial humano e, também, incomodou-me pela consciência de que inúmeros talentos estão sendo desperdiçados e negligenciados na educação brasileira, devido a fatores como a escassez de formação especializada na área e a carência de políticas públicas de AEE.

O envolvimento com esses estudos levou-me a produzir em 2016 uma monografia em meu TCC que buscou: a) investigar os aspectos da música e da Educação Musical que contribuem para a identificação e para o desenvolvimento de AH/SD em diferentes áreas; e b) verificar a necessidade dos conhecimentos sobre esses alunos estarem presentes na formação inicial dos professores de música, assim como na formação dos professores das demais áreas de conhecimento.

Esse TCC foi premiado em primeiro lugar no 17º Congresso de Iniciação Científica e Pesquisa da Unaerp em 2016, o que estimulou ainda mais meu interesse pelo aprofundamento teórico e acadêmico na área.

Além disso, experiências profissionais ao longo da minha graduação, durante o estágio supervisionado e a atuação como bolsista no Programa Institucional da Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid da Unaerp – Subprojeto Música, além da atuação como professor de música na rede pública de ensino do município de Pontal-SP no ano de 2017, reforçaram ainda mais meu interesse pela área.

Com essas vivências, pude perceber que mesmo em diferentes contextos escolares e espaço educacionais, havia alunos que se destacavam de seus pares e que a música poderia ser um elemento facilitador e catalisador de diferentes habilidades.

Todos esses fatores culminaram na minha candidatura e ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade de São Carlos em 2018, com um projeto de pesquisa que versa sobre a formação de professores de música para atuação com pessoas com AH/SD.

É com imensa honra, alegria e admiração que venho apresentar minha dissertação a todos que buscam os conhecimentos aqui estabelecidos e que compartilham o interesse por essa área de estudo.

INTRODUÇÃO

Os desafios e dilemas das práxis¹ educacionais contemporâneas, a formação e a qualificação de professores de diferentes áreas para o atendimento do PAEE demonstra ser um campo ainda carente de investigações. Trata-se de um cenário que preceitua inovações de abordagens e de práticas pedagógicas para efetivação do AEE, na qual insere-se a questão da formação de professores para atuação com alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)².

Inserido no emaranhado das tramas históricas, tanto da formação geral dos professores, quanto da formação específica na área de arte e da música, está inserido o objeto dessa pesquisa, que tem como enfoque a formação inicial de professores de música.

Quem é esse profissional que os cursos de LPM estão preparando para atuação profissional? Como e onde eles efetivarão esse trabalho? Para quem a educação musical deve ser pensada e efetivada? Por que esses professores precisam desenvolver conhecimentos sobre Educação Especial e sobre AH/SD em suas formações? Esses são questionamentos que permeiam e situam os conhecimentos elaborados nessa pesquisa que versa sobre os avanços e desafios na educação de pessoas com AH/SD em debate com a formação inicial de educadores musicais para o atendimento desses alunos, reconhecendo a música como ferramenta e meio para identificação e estimulação de potenciais habilidades.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a Educação Especial deve ser transversal a todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, almejando disponibilizar recursos e serviços específicos para o AEE. Essa política caracteriza os alunos com AH/SD, como sendo pessoas que demonstram potencial elevado em áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, apresentando também criatividade e envolvimento na aprendizagem.

Já em 1972, o Relatório Marland do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos da América (EUA) estimava que cerca de 3% a 5% das pessoas de qualquer população observada possui AH/SD em áreas distintas (MARLAND, 1972). Tal percentual tem

¹ Dialética entre teoria e prática.

² Devido à diversidade de terminologias e nomenclaturas presentes na literatura especializada e em documentos oficiais brasileiros para designar-se ao fenômeno de indivíduos que apresentam potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento, isoladas ou combinadas, optou-se por utilizar nesse trabalho o termo “altas habilidades/superdotação” vigente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e a abreviatura “AH/SD”.

sido tradicionalmente empregado como linha de corte nos programas de atendimento aos alunos com AH/SD nos EUA.

No entanto, referenciais da área da Educação Especial divergem em relação a esse percentual, conforme Renzulli (2004a) e Virgolim (2007) indicam, o potencial elevado no campo do desenvolvimento humano pode ser representado entre 15% a 30% de uma população geral, uma vez que incluídos, nas estimativas, os aspectos à avaliação de pessoas com AH/SD, como por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas.

Já Gagné e Guenther (2012) estimam uma linha de corte de até 10% para delimitação de domínios de capacidades humanas superiores em um grupo comparável.

Apesar das divergências entre essas linhas de estimativas da área, que levam em consideração construtos e modelos teóricos diferentes, o número de pessoas com AH/SD identificados no país está distante de atender qualquer estimativa mínima.

Dados do censo escolar do Ministério da Educação (MEC) disponibilizados pela sinopse estatística da educação básica indicam 48.133 alunos matriculados com AH/SD em classes comuns no ano de 2019, o que representa cerca de 0,1 % dos 47.874.246 alunos matriculados na educação básica no período (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020). Além do número de identificados, que por si só já conota necessidade de propagação de conhecimentos e de políticas de inclusão para esse alunado, os dados do censo não indicam as áreas de habilidades desses alunos cadastrados.

A baixa identificação desses alunos no país denota a necessidade de ampliação de pesquisas na área, visando uma maior e mais significativa visibilidade para questões de AEE desse público. No entanto, os esforços não devem convergir unilateralmente na produção de conhecimento.

De acordo com Guenther (2012), o conhecimento disponível na literatura internacional é frequentemente abordado em cursos, discussões, debates, seminários e publicações. Esse saber permanece amplamente como um item decorativo, sem chegar ao seu verdadeiro propósito: alunos identificados, ou que deveriam ser identificados pelo seu potencial. É preciso diminuir a distância entre o que se sabe e o que se faz em Educação Especial para os alunos com AH/SD.

Partindo dessas considerações, destaca-se a compreensão de que os cursos de licenciatura devam garantir discussões que permeiem questões sobre a diversidade e a inclusão escolar, sendo necessário que as instituições de ensino superior pensem e atuem na formação inicial de futuros professores para atender adequadamente os alunos considerados PAEE.

Bazon et al (2018), ao analisarem a formação e as práticas de 26 docentes universitários atuantes nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física, em duas universidades na região Sudeste, sobre pressupostos inclusivos, por meio de instrumento de autopreenchimento, obtiveram indícios de que a formação do corpo docente é escassa ou nula no que se refere à inclusão escolar e à aprendizagem de alunos PAEE. Os pesquisadores evidenciaram barreiras atitudinais nas declarações dos professores universitários, enfatizando os desafios que ainda restam ser superados, como a falta de apoio institucional nas questões de inclusão, o que indica a necessidade de mudanças para a efetivação de práticas inclusivas nas instituições participantes da pesquisa. As iniciativas institucionais sobre inclusão escolar, citadas pelos participantes, limitam-se à inserção de disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos ou apenas ao cumprimento de obrigações legais, como a presença de ações afirmativas em processos seletivos.

Tais apontamentos reforçam a necessidade de uma formação inicial de professores que leve em consideração não apenas conteúdos disciplinares, mas também a presença e a troca de saberes pedagógicos propícios para efetivar a inclusão escolar em todos os níveis.

Martins e Alencar (2011) investigaram a formação e as características desejáveis em docentes para atender alunos com AH/SD por meio de um estudo de campo com 20 professores da rede pública de ensino, em uma cidade próxima a Brasília, com níveis de escolaridade e séries de atuação distintas. Os procedimentos de entrevista com os participantes e a análise de conteúdo dos dados obtidos permitiram identificar como principais aspectos desejáveis em um professor para atuar com as especificidades desse alunado: formação continuada, currículo da graduação adaptado à temática e pós-graduação na área. As características desejáveis nesses docentes, segundo os entrevistados, referiam-se majoritariamente a atributos como traços de personalidade, habilidade intelectual e características de ordem profissional.

Apesar das concepções sobre AH/SD nas declarações dos participantes aproximarem-se das adotadas no referencial teórico do estudo mencionado, foi percebido nas declarações dos professores uma carência de informações sobre a aplicabilidade teórica dos conhecimentos obtidos sobre AH/SD. A pesquisa supramencionada demonstrou grandes desafios a serem superados para a efetivação expressiva de um atendimento especializado para alunos com AH/SD no país. A ocorrência de informações limitadas sobre o tema, em concomitância com concepções questionáveis e de senso comum apresentadas pelos participantes, denota a necessidade da existência de políticas públicas que proporcionem condições de formação adequadas para educadores atuarem nessa área.

Souza (2017), ao investigar a formação inicial de pedagogos para atuação com pessoas com AH/SD, a partir de análises documentais e coleta por questionário com alunos de pedagogia de três Instituições de Ensino Superior, constatou a necessidade da presença de conteúdos relacionados às especificidades do PAEE, como: fundamentos filosóficos, políticos, históricos e legais da educação especial; questões sobre o currículo adaptado; tecnologia assistiva na sala regular e acessibilidade na escola; organização de recursos e estratégias pedagógicas. Já em relação aos conteúdos específicos sobre pessoas com AH/SD, essa necessidade mostrou-se ainda mais agravante pela escassez de indicadores encontrados nas coletas de dados.

Do mesmo modo, faz-se válido que os demais cursos contemplem espaço e condições para o desenvolvimento de conteúdos imprescindíveis para o acolhimento da diversidade de alunos.

A fim de efetivar um serviço educacional significativo, é fundamental a viabilização de uma formação inicial e continuada de professores munida de conhecimentos pedagógicos fundamentais relacionados aos alunos considerados PAEE uma vez que todo esse panorama da formação de professores implica na efetividade da inclusão escolar como um todo.

Segundo Denari (2018), a eficácia desse processo está centrada na atitude dos agentes educacionais, na capacidade de ampliação das relações sociais a partir das diferenças presentes nas salas de aula, bem como na predisposição para atendê-las. Toda equipe escolar necessita de um repertório de habilidades, conhecimentos, métodos, tempo e recursos adequados para as demandas de todos os alunos.

Assim, os sistemas de ensino devem organizar-se e articular-se no sentido de promover maior acesso da comunidade aos recursos pedagógicos e aos espaços que permitam e favoreçam uma educação que valorize e atenda as diferentes necessidades educacionais.

Essa pesquisa justifica-se diante da obrigatoriedade do ensino de música no contexto escolar, prevista pela Lei 13.278/16, de 02 de maio de 2016, juntamente com outras linguagens artísticas (BRASIL, 2016); e da demanda do AEE na educação básica aos alunos com AH/SD (BRASIL, 1996). Nesse contexto, revela-se adequado que o educador musical, tal como os demais professores, tenha conhecimento das características e necessidades dos alunos considerados PAEE, para melhor identificação de possíveis demandas escolares e para a promoção de uma educação que reconheça e incentive as potencialidades individuais de todos os alunos.

Entretanto, referências que abordam AH/SD em publicações de significativa projeção na área da música no Brasil, como as revistas da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), da ABCM (Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais), ainda apresentam um número reduzido quando comparado com o de publicações no exterior (KOGA, 2017).

Um exemplo que pode evidenciar a validade e a especificidade das iniciativas de identificação e atendimento a alunos com AH/SD na área da música é o trabalho elaborado por Koga e Chacon (2017); os autores descrevem os processos de identificação e enriquecimentos musicais desenvolvidos em oficinas de música em um Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS). Este programa de extensão e pesquisa ocorria em períodos matutino e vespertino nas dependências da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília/SP. Os alunos indicados para esse programa passavam por um processo de triagem, sendo avaliados por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de diferentes áreas: psicologia, pedagogia, psicopedagogia, música, entre outros. Segundo os autores, as iniciativas de atendimento a alunos identificados com AH/SD no país ainda são incipientes, podendo ser melhor contempladas caso a escola, como um todo, oferecesse vivências de enriquecimentos para os alunos.

O processo de identificação de habilidades musicais no estudo supramencionado ocorreu por meio de testes psicométricos, com um trabalho de enriquecimento musical desenvolvido a partir do modelo teórico de enriquecimentos de Renzulli (2004) e com o emprego de métodos ativos, assim denominados por se associarem a uma perspectiva contemporânea de educação musical.

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

Levanta-se a hipótese de que a relativa escassez de produções científicas publicadas no campo da Educação Especial envolvendo pessoas com AH/SD, a ausência de conteúdos que contemplem esse tema ao longo da formação inicial dos docentes, a insuficiência de políticas

públicas e a carência de apoio familiar são fatores que podem resultar em uma lacuna formativa e em uma inobservância para com a identificação e com o atendimento desse público.

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

Visando elucidar tais questionamentos e contribuir para uma perspectiva de inclusão escolar dessa população, a pesquisa realizada teve por objetivo geral:

Investigar e analisar os conteúdos e conhecimentos relacionados ao AH/SD no currículo ofertado na formação inicial dos professores de música.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

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

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

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

Este trabalho, apresenta-se estruturado em sete seções.

A primeira é sobre o panorama atual da formação de professores no Brasil.

A segunda contempla o contexto histórico da Educação Musical e dos cursos de Licenciatura em Música no país, abordando tramas e desafios que permeiam o ensino, a aprendizagem e a formação de profissionais dessa área.

A terceira versa sobre conceitos, legislação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação e a formação de professores para atuarem com tais alunos.

A quarta discorre sobre altas habilidades/superdotação na área da música e sobre a qualificação dessa área de conhecimento na identificação e no desenvolvimento de potenciais habilidades.

A quinta contempla procedimentos metodológicos como aspectos éticos, locais e participantes, instrumentos, procedimentos de coleta e de análise de dados.

A sexta apresenta os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada.

A sétima, e última, indica considerações finais e perspectivas para a continuidade do estudo do tema da pesquisa.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para discutir a formação de professores de música para atuação com alunos com AH/SD, faz-se necessária uma compressão do panorama da educação geral no Brasil, uma vez que os aspectos dessa dimensão macro transpassam o objeto dessa pesquisa e ajudam a situar melhor o contexto no qual esses profissionais estão inseridos.

Tal enfoque na educação (geral) é adotado a partir da premissa de que a proposta de uma escola inclusiva pressupõe uma revolução nos sistemas tradicionais de formação docente.

Conforme Denari (2006) indica, o mais recomendado seria a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins que contemplem, ainda que minimamente, o campo da Educação Especial nos distintos cursos de formação. Esse tipo de formação seria mais efetivo, uma vez que eliminaria gradativamente os limites entre formação em educação (geral) e Educação Especial.

Apresentam-se aqui, aspectos relativos à legislação educacional que dispõem sobre os cursos de formação de professores no Brasil contemporâneo e sobre a inclusão escolar no contexto da educação geral. A legislação educacional pode ser compreendida como o conjunto de normas constitucionais, infraconstitucionais e infralegais que versam parcialmente ou integralmente sobre Educação, em diferentes esferas administrativas.

O caráter inclusivo é intrínseco e inerente ao conceito de educação, a qual é um direito constitucional previsto para todas as pessoas no Brasil:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Compreende-se que toda a formação de professores, tanto inicial como continuada, deve ser pautada sob a máxima do atendimento às diversidades e sob os princípios de igualdade e de equidade de direitos.

Já em 1994, a Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994 recomendou a inclusão de uma disciplina específica sobre os aspectos étnico-político-educacionais da normalização e da integração de “pessoas portadoras de necessidades especiais”³, que constituem o que atualmente nomeia-se como PAEE, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Foi recomendada também a inclusão desses conteúdos em cursos do

³ Termo em desuso na legislação e em literaturas atuais.

grupo de Ciências da Saúde, no curso de Ciências Sociais e demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades (BRASIL, 1994, p.1).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), regulamenta o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Básica até o ensino superior, público e privado. Nela, está definida a modalidade de Educação Especial, assegurando o direito de atendimento para os “educandos com necessidades especiais”⁴, atualmente denominados como PAEE, e estabelecendo critérios para caracterização das instituições especializadas em Educação Especial para fins de apoio técnico e financeiro (BRASIL, 1996).

A formação de professores em cursos de licenciatura no país é, atualmente, regulamentada a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais há indicações sobre conteúdos presentes na legislação educacional e são: “(...) orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior ” (BRASIL, 1997, p.2).

Os cursos de licenciatura objetivam a formação de professores para a atuação na Educação Básica e o Parecer do CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, fundamenta as diretrizes dessa modalidade de ensino. Em relação aos aspectos inclusivos, essa resolução dispõe:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001b, p. 26).

A necessidade da presença de conteúdos temáticos relacionados à Educação Especial na formação comum de todos os professores está presente no seguinte trecho deste parecer:

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas (BRASIL, 2001b, p. 26, grifo do autor).

A Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de

⁴ Termo em desuso na legislação e em literaturas atuais.

licenciatura, de graduação plena; e estabeleceu uma flexibilidade curricular fundamentada na autonomia das instituições de ensino nos seguintes artigos e parágrafos:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores (BRASIL, 2002, p. 4).

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências Formadoras (BRASIL, 2002, p.4-5).

A carga horária mínima a ser integralizada para os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, passou a ser de 2800 horas nesse período (BRASIL, 2002b).

Outra implementação significativa ocorreu após o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, determinando que a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e cursos de fonoaudiologia (BRASIL, 2005).

Baseado nessas determinações, os cursos passaram a incrementar seus projetos pedagógicos inserindo disciplinas ou conteúdos sobre a inclusão escolar e o ensino para alunos considerados PAEE.

Segundo Pedroso, Campos e Duarte (2012), a implementação desses espaços formativos não está ocorrendo na totalidade dos cursos e quando estão presentes contam com uma carga horária restrita em disciplinas de 30 ou 60 horas no máximo. Essa proporção não é suficiente para atender a complexidade da área da Educação Especial ou garantir que os discentes adquiram competência em Libras para, como futuros professores, lecionarem para alunos com surdez.

No estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação regulamenta diretrizes complementares subjacentes às nacionais de educação, as instituições de ensino estaduais

devem atender a ambas. A Deliberação CEE 111/2012 estabelece diretrizes curriculares complementares para a formação de professores para a Educação Básica nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual. A organização da formação é proposta em dois grupos: Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º); anos finais do fundamental (6º ao 9º) e ensino médio (SÃO PAULO, 2012).

Em seguida, a Deliberação CEE nº 126/2014, que altera dispositivos da Deliberação 111/2012, acrescentou um Parágrafo único ao artigo 11 com a seguinte redação: “Parágrafo único – Os cursos de Educação Física e Artes deverão incluir estágios em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos termos deste artigo” (BRASIL, 2014, p.4).

Outras Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica foram aprovadas com a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, estabelecendo os princípios, as dinâmicas formativas e os procedimentos a serem empregados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos superiores, assim como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de ensino superior que os ofertam. Nelas, foram determinadas formas para assegurar a base comum nacional e foram estabelecidos o perfil e as habilidades do egresso dos cursos (BRASIL, 2015b).

A formação inicial para profissionais do magistério para educação básica, compreendidos como cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura devem abranger essencialmente três núcleos: I) núcleo de estudo de formação geral; II) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e III) núcleo de estudos integrados para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015b).

Essa diretriz reitera e amplia a obrigatoriedade de conteúdos relacionados à inclusão escolar e à Educação Especial, dispondo que:

2º 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 (BRASIL, 2015b p.11).

Outra alteração significativa está na carga horária mínima que passa a ser de 3.200 horas. É previsto, também, uma carga horária reduzida de formação pedagógica para não licenciados que possuem diplomas de curso superior em cursos relacionados à habilitação pretendida e para

cursos de segunda licenciatura. Essa flexibilidade apoia-se em uma urgência de formar professores para atender a demanda da Educação Básica (BRASIL, 2015b).

As diretrizes determinam que a formação deve assegurar a base comum nacional e indicam a necessidade de conteúdos curriculares que garantam além dos conteúdos específicos, conhecimentos sobre avaliação, currículo, língua portuguesa, fundamentos da educação, processos didáticos pedagógicos, entre outros, para permitir um ensino de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2015b).

A Deliberação CEE nº 154/2017, que dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº 111/2012, indica que o conteúdo do currículo de formação cubra o que está previsto para os alunos da educação básica aprenderem, em acordo com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica - BNCC (SÃO PAULO, 2017).

Essa determinação torna-se questionável, uma vez que os conhecimentos pedagógicos devam transcender os conhecimentos técnicos e instrumentais, idealmente já desenvolvidos pelos discentes dos cursos de formação de professores ao longo de sua escolaridade básica.

Em dezembro de 2018, o MEC divulgou a versão preliminar da Base Comum da Formação de Professores da Educação Básica que retoma, em grande medida, princípios contidos na Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, com um modelo de formação por competências (BRASIL, 2018).

Para Albino e Silva (2019), a compreensão desse modelo de educação baseada em competência é polissêmica. Como conceito, é construção social e revela os interesses de quem a utiliza nas mais diferentes políticas educativas pelo mundo. É no território de disputa curricular que conferimos sentido às formas de designar “o que os sujeitos precisam conhecer” e sob quais matrizes.

Dentre as temáticas a serem tratadas, encontra-se a seguinte menção no Art. 12, Parágrafo único, item V: “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC- Formação (BRASIL, 2019). Na BNC-FORMAÇÃO, anexada a essa resolução, encontram-se algumas menções sobre inclusão escolar e sobre Educação Especial que são apresentadas a seguir.

Dentre as competências gerais que os docentes devem desenvolver estão:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem **colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.**

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se **respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades**, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, **tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários**, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2019, p.13, grifo do autor)

Já na dimensão dos conhecimentos profissionais, encontra-se a seguinte habilidade a ser desenvolvida, inserida na competência de demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem: “1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos “ (BRASIL, 2019, p.13).

E ainda uma menção sobre os alunos com AH/SD:

2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência” (BRASIL, 2019, p.18).

No entanto, o documento retira menções que permeavam a diretriz anterior sobre a garantia de conteúdo de formação sobre: faixa geracional, Libras, diversidade de gênero, sexual e religiosa. O documento mantém o modelo por competência, reduzindo a perspectiva do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento da compreensão processual do currículo.

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Apresenta-se aqui uma revisão do panorama histórico da Educação Musical e da formação de professores de música no país. Tais conhecimentos permitem um diálogo contextualizado com a necessidade atual de estudos sobre a formação de professores para atuação com alunos com AH/SD, sobretudo na educação básica, em escolas públicas.

2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Após o descobrimento do Brasil, os jesuítas, primeiros educadores do país, trouxeram valores e práticas que influenciaram a educação brasileira e, por assim, a educação musical. Duas características predominantes nessas práticas eram o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana (FONTERRADA, 2008).

Durante o período colonial, tanto a educação musical quanto a educação geral, estiveram vinculadas à igreja, já as práticas educacionais informais de povos indígenas e de negros mantiveram-se marginalizadas (TINHORÃO, 1998).

Com a chegada da família real no país, em 1808, a música, antes restrita aos meios sacros, estendeu-se para os meios temporais com a implementação de teatros que recebiam companhias estrangeiras de óperas, opereta e zarzuelas. Diante da escassez de referências sobre o ensino formal de música no país nesse período supõe-se que tais práticas não sofreram alterações significativas, permanecendo pautadas em valores como grande ênfase na memorização e métodos progressivos. Ao mesmo tempo, firmava-se no Brasil a prática informal de música popular, constituída de forma espontânea, valorizando a habilidade instrumental e a improvisação (FONTERRADA, 2008).

Até o final do século XIX, as abordagens pedagógicas eram baseadas na aprendizagem de fundamentos técnicos musicais, como o solfejo rítmico e melódico. Os primeiros desdobramentos de uma Educação Musical escolar no Brasil ocorreram no início do século XX.

Na década de 1930, surgiram propostas de uma nova perspectiva para o aprendizado de música nas escolas, ressignificando a aprendizagem e buscando experiências culturais dos alunos, por meio de jogos musicais, corporais e instrumentais. Nesse período, o compositor Heitor Villa-Lobos propôs um modelo de ensino musical denominado de canto orfeônico, caracterizado por práticas de canto coral nas escolas, baseado nos métodos ativos de ensino de

música, com os quais o músico teve contato em suas viagens pela Europa (FONTERRADA, 2008).

Alinhado com os ideais nacionalistas e cívicos do governo de Getúlio Vargas, Villa-Lobos foi incumbido de organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) da cidade do Rio de Janeiro, orientando e planejando o desenvolvimento do estudo de música obrigatório nas escolas em todos os níveis (FONTERRADA, 2008). Iniciaram-se, nesse período, os primeiros cursos oficiais de Educação Musical, com o intuito de atender as demandas legais previstas pelo projeto político educacional da Era Vargas⁵.

Segundo Fonterrada (2008), essas exigências mostraram-se inalcançáveis devido a fatores como as enormes dimensões do país, ausência e má qualidade de vias e estradas e debilidade do rigor metodológico das práticas de ensino do canto orfeônico.

Na década de 1960, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, que não diferia significativamente da proposta anterior.

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, extinguindo a educação musical do sistema educacional, substituindo a disciplina pela atividade de educação artística, provocando o enfraquecimento e a extinção do ensino de música nas escolas (BRASIL, 1971).

Desde então, a música tornou-se um pedestal inacessível para toda uma geração que se formou sem ter tido a oportunidade de vivenciar e desenvolver sua musicalidade nas escolas regulares. A música manteve-se restrita a conservatórios e a escolas de música nesse período, sendo alçada, em sua maior parte, por aqueles que, além de se destacarem pelas suas aptidões, foram beneficiados por condições socioculturais e econômicas de acesso e de estímulo musical.

Os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, assumindo caráter de ensino polivalente, os efeitos da Lei nº 5692/71 permeiam até os dias atuais, tendo por resultado a inserção de professores no mercado de trabalho que apresentavam grandes lacunas formativas, pois necessitavam dominar em um curto espaço de tempo (dois ou três anos) quatro diferentes áreas artísticas, o que provavelmente era realizado de forma superficial (FONTERRADA, 2008).

É sintomático que, atualmente, em muitas escolas, a disciplina Arte não seja valorizada e os conteúdos relacionados às linguagens artísticas assumam caráter recreativo. Profissionais

⁵ Termo utilizado para designar o período no qual o Brasil foi governado pelo presidente Getúlio Vargas (1930 a 1945), marco histórico do país devido à implementação de inúmeras alterações socioeconômicas.

dessa área precisam enfrentar inúmeros entraves para conquistar aceitação e reconhecimento em sua própria comunidade escolar.

Segundo Hentschke (2000), a música não é considerada uma disciplina tão séria como as demais e esse preconceito pode ser atribuído ao uso que tem sido feito dessa área de conhecimento e da atividade profissional dela decorrente. A atividade musical, em geral, está à disposição dos aspectos de promoção escolar, com o objetivo de preparar um repertório musical para ser apresentado em comemorações cívicas e religiosas. Esse tipo de prática tem relação nula ou mínima com os objetivos da educação musical e reflete uma defasagem no social no processo de desenvolvimento e reconhecimento da área musical em relação às outras áreas do conhecimento.

A LDBEN 93943/96 representa um passo importante para a área, uma vez que a arte passou a ser reconhecida novamente como disciplina curricular e não apenas como atividade (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Lei 11.769/08 alterou a redação original da LDBEN, tornando obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio do país (BRASIL, 2008b). Vale ressaltar que tal lei foi sancionada com um veto a um parágrafo único, presente no projeto de lei que veio a ser aprovado, o qual versava sobre a necessidade de professores com formação específica para atuação na área. Na ocasião, apresentou-se a seguinte justificativa:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2008b, p.1).

Desde então, tal veto tem sido fonte de debates e de opiniões controversas, uma vez que, para muitos educadores musicais, tal medida representa uma fragilização da área, pois compreende-se que a necessidade de formação específica para atuação na Educação Musical seja uma medida que visa assegurar a qualidade da educação diante da defasagem histórica da música nas escolas de educação básica. Essa perspectiva prepondera na área e respalda-se na luta por legitimação e reconhecimento da Educação Musical.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de nove anos, flexibiliza a necessidade de formação especializada para a oferta dos componentes curriculares de Arte e de Educação Física nos anos iniciais:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2010, p. 9).

Tal deliberação está fundamentada na necessidade de atender às demandas de ensino da educação básica, no entanto, ela fragiliza as áreas de formação mencionadas, inclusive aquelas pertencentes ao campo das artes, uma vez que a maioria dos profissionais que atuam como professores regentes nos anos iniciais do ensino fundamental, não possuem conhecimentos pedagógicos suficientes para ministrar esses conteúdos.

“Pode ser que fiquemos sempre com falta de professores de música qualificados, porém é preferível poucas coisas boas a muitas de má qualidade” (SCHAFER, 2012, p. 292)

Assim, o profissional da Educação Musical deve apresentar domínio não apenas de conteúdos técnicos musicais, mas também de conhecimentos didáticos para atuar nessa área, sendo imprescindível uma formação pedagógica apropriada e métodos de avaliação que assegurem a proficiência desses profissionais, inclusive para aqueles que possam atestar um notório saber e possuem direito a uma aceleração e adequação curricular para o ensino superior.

A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, ampliou a lei anterior, definindo, além da música, a dança, o teatro e as artes visuais como componentes obrigatórios no ensino básico (BRASIL, 2016).

A legislação brasileira permanece ambígua e imprecisa, ainda respaldando a formação de um professor de educação artística polivalente, o que se tornou um problema. Quaisquer ampliações devem vir acompanhadas de políticas públicas que incentivem a formação inicial e continuada de profissionais nas diferentes linguagens artísticas e que promovam o reconhecimento das mesmas como campos legítimos de conhecimento, ao contrário, perpetuar-se-ão os entraves e preconceitos historicamente arraigados nessa área da educação.

Dados censitários da Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2017 indicam 131 cursos específicos para a formação de professores de música, distribuídos em 102 instituições de ensino superior, com 16.611 alunos matriculados e 2.587 alunos concluintes

(INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

A tabela a seguir demonstra dados dos cursos de formação de professores em demais áreas artísticas no país no ano de 2017:

Tabela 1 - Panorama dos cursos de formação de professores de artes no Brasil em 2018

	IES	Cursos	Matrículas	Concluintes	Vagas ofertadas
Música	108	133	16.230	2.353	18.162
Visuais	106	121	22.542	3.764	73.785
Teatro	47	52	5.878	922	3.337
Dança	30	32	3.115	451	2.165
Artes	22	29	2.475	589	3.946

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Os números dos demais cursos de formação de professores em áreas artísticas são inferiores aos dos cursos de formação de professores de música, superando até os cursos de artes visuais que possuem uma predominância histórica como área de ênfase artística no Brasil. Percebe-se, ainda, a ocorrência de cursos de Educação Artística de caráter polivalente no país.

Tal disparidade justifica-se pelo fato da música ter sido reconhecida, desde de 2008, como conteúdo obrigatório do currículo escolar, o que possivelmente impulsionou a ampliação de oferta de vagas para a formação de professores, uma vez que o teatro, a dança e as artes visuais vieram a ser reconhecidas especificamente em lei apenas no ano de 2016.

Apesar disso, os entraves da implementação da música nas escolas, assim como demais linguagens artísticas, são inúmeros. Granja (2010) indica que, com o advento da era industrial, a formação escolar tem apresentado ênfase quase exclusiva para a inserção no mercado de trabalho. O currículo escolar, tradicionalmente, privilegia certas áreas de estudo, como conhecimentos lógico-matemáticos e conhecimentos linguísticos, em detrimento de outras áreas, como artísticas. Assim, conteúdos relacionados à música e demais artes figuram de forma mínima em vestibulares, retroalimentando esse ciclo de desvalorização na sociedade.

Reitera-se a necessidade de pensar a música e as demais linguagens artísticas como ciências e áreas de conhecimento intrínsecas ao desenvolvimento pleno humano, uma vez que deve ser competência geral de todos os docentes “Valorizar e incentivar as diversas

manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural” (BRASIL, 2019, p.13).

Alterações nas perspectivas educacionais mostram-se imprescindíveis para atenuar e combater o abismo educacional e cultural do Brasil nos últimos tempos. Enquanto pessoas com AH/SD forem negligenciadas e enquanto a música for desvalorizada como área de conhecimento em nossa sociedade, estaremos perpetuando o abandono do patrimônio cultural musical do nosso país, impossibilitando o desenvolvimento e a realização das potencialidades e dos projetos pessoais de vida de cada aluno.

3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E PANORAMA EDUCACIONAL

Esta seção discorre sobre o tema AH/SD, conceitos, legislação e panorama educacional desses educandos. Foram utilizados documentos oficiais, como legislação e referencial teórico da área da Educação Especial, Educação Musical e Psicologia, que contribuem para a compreensão do contexto de atendimento educacional de pessoas com AH/SD.

3.1 CONCEITO: O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

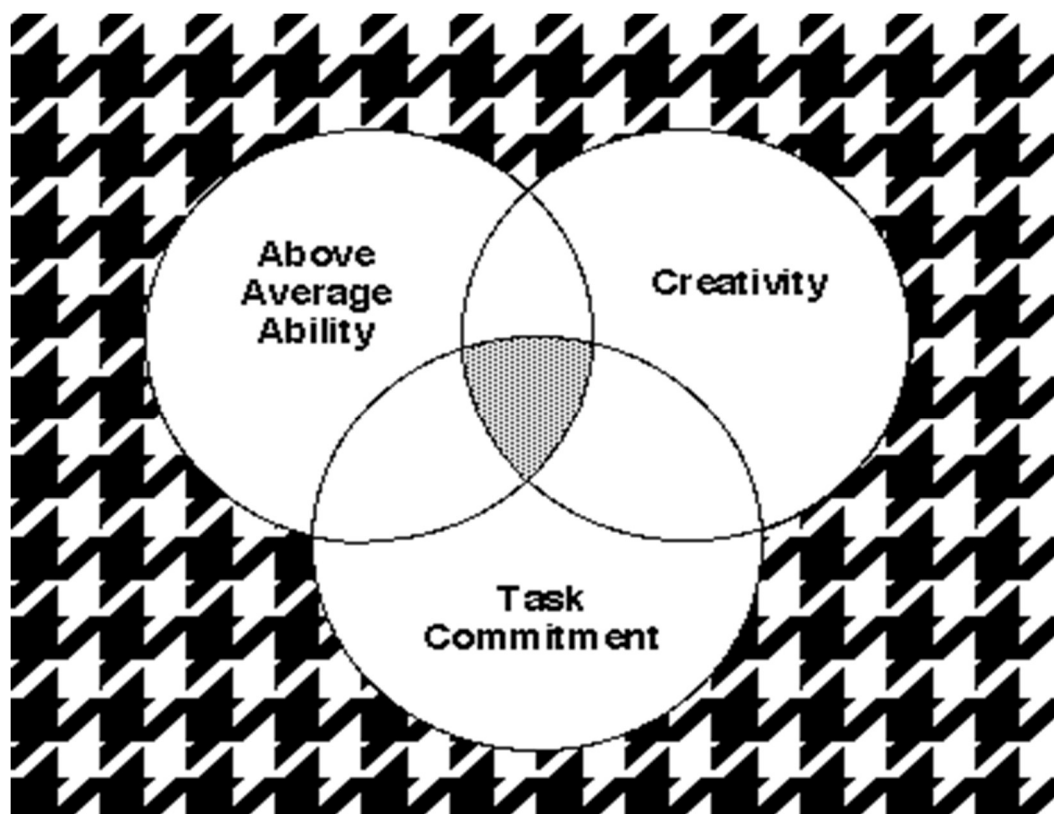
As AH/SD configuram um fenômeno heterogêneo com diferentes áreas ou domínios de manifestações. Segundo Alencar e Fleith (2001), podem ser percebidas divergências conceituais tanto em relação às definições sobre inteligência quanto em relação às estratégias e tentativas para mensurá-las.

A coexistência de diferentes concepções sobre AH/SD justifica-se diante da ausência, também, de interpretação definitiva ou exclusiva sobre o conceito de inteligência nas diferentes abordagens de teorias coexistentes.

Rangni e Costa (2012) comentam que, paralelamente aos estudos sobre a inteligência, há divergências correspondentes sobre os modelos teóricos que estudam as AH/SD. Segundo as autoras supracitadas, as pessoas que se sobressaem às outras podem ser identificadas por meio de suas ações, conotando assim um fenômeno heterogêneo e multifacetado em relação a áreas e níveis de manifestação.

As pessoas com AH/SD caracterizam-se pela confluência de três traços principais: habilidade acima da média; envolvimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2004), que são representados no diagrama a seguir:

Figura 1 – Modelo dos Três Anéis



Fonte: Renzulli (1998)⁶

O primeiro traço, habilidade acima da média (Above Average Ability), diz respeito ao comportamento de crianças ou adolescentes que apresentam sinais ou indicações de habilidades superiores quando comparadas aos seus pares; podem ser habilidades gerais, com traços aplicados em todos os domínios e em áreas mais amplas, ou habilidades específicas, que se referem à habilidade de obter conhecimento ou técnica em uma ou mais áreas especializadas.

O envolvimento com a tarefa (Task Commitment) é o segundo traço consistentemente encontrado nas pessoas com AH/SD, que remete a um engajamento, dedicação, foco e compromisso refinado da pessoa com uma determinada tarefa ou área de conhecimento.

Renzulli e Reis (1985) caracterizam o envolvimento com a tarefa como um traço no qual o indivíduo apresenta motivação por sua área de interesse e domínio, foco e concentração incomum. Para os autores, o uso mais frequente dessa definição está relacionado com perseverança, afincamento, trabalho árduo, entusiasmo, fascínio por determinados assuntos, autoconfiança e crenças nas próprias habilidades. A pessoa que manifesta esse traço apresenta

⁶ Above average ability: habilidade acima da média / Creativity: criatividade / Task Commitment: envolvimento com a tarefa.

comumente comportamento perfeccionista e pode despende um longo período de tempo (horas, dias, meses ou anos) de sua vida em prol de uma habilidade ou domínio que deseja conquistar. Esse traço frequentemente desperta estranhamento quando manifestado em tenra idade, pois, em virtude de suas aspirações, a criança abdicará de atividades e comportamentos esperados para a sua idade, como brincadeiras com amigos, passeios e jogos que não sejam de seu interesse.

O terceiro traço, a criatividade (Criativity), apesar de amplo e de difícil definição, envolve variações como originalidade, afetividade, capacidade de solucionar problemas e receptividade de estímulos externos ou internos.

Todos esses os traços confluem mutuamente, podendo o comportamento de AH/SD manifestar-se até quando esse conjunto não se apresenta de forma equilibrada. A conceituação desse fenômeno leva em consideração tanto aspectos cognitivos quanto características de personalidade, relacionando propriedades presentes em todas as pessoas, mas que diferem em nível de intensidade e de complexidade. Afim de evitar estigmas, é aconselhável não rotular um aluno como sendo ou não superdotado, e sim, tentar entender esse fenômeno como um *continuum* de habilidades (RENZULLI, 2004).

A interação entre resultados acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade é que permite aos alunos a criação de produtos de qualidade excepcional. Entretanto, a não observação da presença de algum deles não exclui a possibilidade do desenvolvimento de AH/SD ao longo do tempo.

Além disso, aspectos situacionais e casuais, como a influência biológica e do meio ambiente no desenvolvimento e reconhecimento das AH/SD, são levados em consideração nesse modelo teórico, sendo representadas pela “malha de xadrez” que figura o plano de fundo do diagrama da Figura 1.

Renzulli (2004) ainda faz uma distinção subjacente a esse modelo, classificando os diferentes tipos de manifestações de habilidades em duas grandes áreas, a acadêmica e a produto-criativa. A área acadêmica estaria relacionada às áreas de conhecimento e habilidades tradicionalmente contempladas em maior grau nas escolas, que são de fácil metrificação por testes padronizados de inteligência; já a área produto-criativa contempla aspectos da atividade e do desenvolvimento humano, no qual destaca-se o desenvolvimento de materiais originais e produtos projetados intencionalmente para impactar um ou mais públicos-alvo, como, por exemplo, as artes e os esportes.

É possível perceber uma visão situacional desse fenômeno, pois trata-se de um conceito dinâmico, em que pessoas podem apresentar comportamentos e manifestar desempenho acima de média em algumas atividades e momentos, mas não em todas as situações.

De acordo com Renzulli (2004), esse modelo teórico serve de referencial para conceituação e reconhecimento de alunos com AH/SD. Subjacente a ele, existem tipos de informações que permitem a análise e a estimativa das habilidades e potencialidades humanas, são elas as “informações de Situação” e as “informações de Ação”.

As informações da Situação são scores de testes, notas escolares ou realizações anteriores, classificações do professor e qualquer outra coisa que possamos colocar no papel previamente, que nos contem algo sobre os traços ou potenciais de uma pessoa. (RENZULLI, 2004 p. 87).

Portanto, as “informações da Situação” seriam a melhor forma de identificação dos alunos com níveis elevados de habilidades em áreas acadêmicas, como conhecimentos de linguagem e lógico-matemáticos, uma vez que tais informações estão relacionadas a dados registrados a partir de testes objetivos em determinada área.

Para um reconhecimento mais abrangente e aprofundado das potencialidades de uma pessoa, ainda se faz necessária uma observação de natureza temporal e contextual da criatividade e do comprometimento que ela apresenta com determinada tarefa. As informações que contribuem para a verificação desses parâmetros são denominadas de “informações de Ação”, as mesmas:

[...] podem ser melhor definidas como o tipo de interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, idéia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extra-escolar. Essas interações ocorrem quando os alunos têm contato com pessoas conceitos ou conhecimentos específicos ou são influenciados por eles. (RENZULLI, 2004, p. 87).

Essas informações seriam aquelas passíveis de observação no comportamento cotidiano do aluno, tanto pelo professor em sala de aula como pelos pais e responsáveis no ambiente familiar e social do mesmo ou, até mesmo, a partir de relatos de seus pares.

Portanto, tanto as “informações de Situação” quanto as “informações de Ação” são fundamentais para que profissionais da educação, como professores, psicólogos, psicopedagogos, gestores e também a família identifiquem no aluno comportamentos e características que configurem AH/SD em diferentes áreas.

A identificação e a avaliação de pessoas com AH/SD devem ir além dos testes padronizados. Renzulli (2004) propõe que a ênfase deve ser depositada nas observações obtidas por “juízes” qualificados que possam acompanhar o desempenho e também as habilidades quando o aluno estiver engajado em atividades que despertem o seu interesse, sendo o mesmo válido para a avaliação da criatividade, podendo ser realizada por meio da análise de produtos criativos.

Esse alunado apresenta um comportamento caracterizado pela fluência de ideias, desempenho relativamente superior em uma ou mais áreas de conhecimento, intensa motivação pela aprendizagem, capacidade de abstração, perspicácia, capacidade de relacionar temas específicos a contextos amplos, estilos próprios de aprendizagem e constante busca por conquistar metas estabelecidas. Além do mais, o processo de identificação desses alunos deve basear-se no programa a ser implementado para o atendimento de suas necessidades, fazendo uso de distintas fontes de coleta de dados e buscando o reconhecimento das especificidades e diferentes fases de desenvolvimento de cada aluno (BRASIL, 2006).

Virgolim (2007) indica que as pessoas com AH/SD representam um grupo heterogêneo com habilidades, interesses, estilo de aprendizagem, níveis de motivação, personalidade, autoconceito e necessidades distintas. A autora apresenta concepções sobre diferentes terminologias relacionadas a pessoas que se destacam pelas suas habilidades como sendo denominado de: precoce, aquela criança que apresenta alguma habilidade prematura específica em alguma área do conhecimento, como música, leitura, matemática, entre outras; prodígio, a pessoa precoce que demonstra alto desempenho, ao nível de um adulto e profissional; e gênio, como sendo aquele que contribuiu com grandes realizações para humanidade e apresenta feitos excepcionais e únicos.

Para Virgolim (2012), a exclusão do aluno com AH/SD do ambiente escolar ocorre de maneira distinta dos demais alunos considerados PAEE; alunos com AH/SD já possuem acesso ao espaço físico da escola, nunca fora negado o direito a matrícula escolar a esses alunos, nem sequer foram impedidos de frequentar o ensino público⁷, porém não figuram tradicionalmente nos censos escolares. Além disso, esses alunos estão presentes em todas escolas, independentemente de níveis socioeconômicos, gêneros ou etnias, apresentando,

⁷ Vale ressaltar que alguns alunos apresentam traços de altas habilidades/superdotação em concomitância com algum tipo de deficiência ou algum transtorno global de desenvolvimento, tais pessoas também foram tradicionalmente negligenciadas e tiveram seus direitos restritos à educação ao longo da história em virtude de seu desenvolvimento atípico.

frequentemente, sentimentos de insatisfação, frustração, exclusão social e, muitas vezes, incompreensão e desconhecimento do alcance de suas próprias habilidades.

Evidencia-se assim a complexidade da identificação e do atendimento educacional dos alunos que possuem características de AH/SD. Os desafios da inclusão desses alunos estão relacionados a aspectos atitudinais, pedagógicos, técnicos e de gestão, uma vez que é necessário o conhecimento, a conscientização e o engajamento de profissionais da educação para a efetivação adequada de um atendimento especializado.

Pessoas com AH/SD tendem a ser classificadas por suas idades cronológicas e muitas vezes são impedidas de progredirem de maneira proporcional às suas reais potencialidades, uma vez que possuem dificuldade em receber os serviços de atendimento educacional especializado que necessitam. Entre esses serviços e recursos estão: aceleração e adequação curricular, ensino suplementar, acompanhamento de seu desenvolvimento no contexto escolar em concordância com suas necessidades educacionais, sociais e afetivas (VIRGOLIM, 2012).

São inúmeras as características que as pessoas com AH/SD podem apresentar, podendo agrupar diferentes interesses e capacidades. A atenção do professor para essas características em seus alunos pode levar à identificação de indicadores de AH/SD, que podem estar camuflados na sala de aula, encobertos por mitos e estigmas (NEGRINI; FREITAS, 2008).

Diante da natureza multifacetada desse fenômeno e dos desafios educacionais supracitados que pessoas com AH/SD enfrentam ao longo de sua vida, será apresentado a seguir uma contextualização dos principais marcos legislativos e históricos do atendimento educacional desse público.

3.2 PANORAMA HISTÓRICO E LEGAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O panorama histórico de AEE para alunos com AH/SD pode ser considerado complexo devido à baixa visibilidade que a temática configura nas produções acadêmicas e às lacunas que permeiam as leis de atendimento desse público.

A educação para alunos com AH/SD no país pode ser caracterizada por processos descontínuos de iniciativas governamentais e não governamentais, preconceitos e concepções equivocadas sobre esse alunado (ALENCAR; FLEITH, 2001).

A primeira atenção voltada a alunos com AH/SD ocorreu no ano de 1924, a partir da validação inicial de testes de inteligência aplicados em Recife e no Rio de Janeiro, capital do país na época.

O tema aparece nas políticas públicas de Educação Especial brasileira desde a década de 1960, porém o mesmo não é muito frequente na maior parte das publicações que abordam a história da Educação Especial no país.

Em 1929, houve a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, prevendo o atendimento especializado para alunos denominados na época de “super-normais”. No mesmo ano, a psicóloga russa Helena Antipoff veio ao Brasil para atuar na formação de educadores que promoveriam a reforma de ensino a partir de princípios da escola ativa. A mesma empregou o termo “excepcionais” para classificar aqueles alunos acima ou abaixo do desenvolvimento típico de seu grupo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), previu em seu título X, artigos 88 e 89, a educação dos alunos denominados “excepcionais”:

TÍTULO X – Da Educação de Excepcionais

Art.88 – a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p.15).

Até então não havia distinção entre os alunos com AH/SD e os alunos com deficiência em marcos legais e as orientações legais passaram a impulsionar as ações de atendimento para esse público.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 9º, previu pela primeira vez no Brasil o direito para o aluno com AH/SD a uma educação especializada realizando uma distinção terminológica entre as pessoas tidas até então como “excepcionais” e empregando o termo “superdotado” em seu enunciado:

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os **superdotados** deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p.3, grifo do autor).

Em 1975, foi criado, em Brasília, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS) desenvolvido para atendimento aos alunos com indicadores de AH/SD do ensino do primeiro grau no Distrito Federal.

Já em 1978, a Associação Brasileira de Superdotação iniciou suas atividades com sede no Rio de Janeiro e escritórios regionais em outros estados.

Porém, conforme Reynaud e Rangni (2017) apontam, não houve implementações de ações significativas ou o reconhecimento da necessidade de identificação e de atendimento a esse público específico por cerca de duas décadas até a ocorrência de duas convenções educacionais internacionais que fomentaram e impulsionaram as políticas inclusivas no Brasil, sendo elas: a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia (UNICEF, 1990), e a Declaração de Salamanca, realizada na cidade de mesmo nome, na Espanha (BRASIL, 1994).

Em relação à redação da Declaração de Salamanca, Carvalho (2005) indica:

Lendo o texto da Declaração, parece não haver dúvidas de que os sujeitos da inclusão são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, as que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além das superdotadas/ com altas habilidades, os que se evadem precocemente e, obviamente, as pessoas em situação de deficiência, também (CARVALHO, 2005, p.21).

Após esses marcos, nos quais são mencionadas as expectativas e a necessidade de uma escola que acomode todos os tipos de crianças, é possível perceber certos avanços legislativos e o desenvolvimento de intervenções que contemplam as necessidades de atendimento educacional especializado.

A LDBEN 9394/96 prevê a possibilidade de aceleração para que os alunos com AH/SD concluíssem o programa escolar em tempo reduzido (BRASIL, 1996).

De acordo com Guenther (2009), essas medidas de aceleração devem ser compatibilizadas com medidas suplementares de enriquecimento e distinção curricular dos alunos, como ritmo de aprendizagem, intensidade de trabalho mental, densidade do ensino e complexidade do raciocínio.

Em 2003, foi fundado, no Distrito Federal, o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD), por um grupo de especialistas tendo entre seus objetivos congregar pessoas físicas e jurídicas interessadas na área das AH/SD.

No ano de 2001 foi proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/01, meta de nº 26: “implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 2001, p. 57).

Em 2005, foram criados Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados do país e no Distrito Federal, por intermédio do Ministério da Educação – MEC, em colaboração com Secretarias de Educação, os agentes articulam-se com professores do AEE, estimulando a formação continuada de docentes da educação básica e objetivando identificar e atender as demandas do alunado com traços de AH/SD.

No ano de 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, incluindo os alunos com AH/SD como público-alvo dessa modalidade de ensino. A mesma assinala que, para a atuação na Educação Especial, o professor necessita possuir conhecimentos gerais para docência e também conhecimentos específicos dessa área.

De acordo com o documento supracitado, esse caráter de formação possibilita a atuação do professor no AEE, a interação e a interdisciplinaridade nas salas comuns de ensino regular, salas de recursos multifuncionais, centros de atendimento especializados, núcleos de acessibilidade de instituições de ensino superior, em classes hospitalares e em ambientes domiciliares.

Além disso, tal formação deve contemplar conhecimentos de gestão do sistema educacional inclusivo, levando em consideração o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008a).

Seguindo a cronologia de marcos históricos, a Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui diretrizes operacionais para o AEE da educação básica, além de caracterizar os alunos com AH/SD, apresenta instruções para implementação do AEE a esses alunos, que deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Alunos com AH/SD também têm direito ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular no

âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com NAAH/S, instituições de ensino superior e institutos de pesquisa, artísticos e desportivos (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) legitima a PNEE-PEI (BRASIL, 2008a), reconhecendo a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, contemplando em seu artigo 2º as pessoas com AH/SD como parcela do PAEE:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

Posteriormente, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2014, que altera trechos a redação original da LDBEN 9394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, define PAEE em uma de suas alterações, substituindo os termos “educandos portadores de necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2013, p. s/n).

Já a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, altera a LDBEN 9394/96, visando a implementação de um sistema de identificação, cadastramento e atendimento dos alunos com AH/SD na educação básica e superior (BRASIL, 2015a).

Pessoas com AH/SD fazem parte de um rol de minorias e, apesar dos avanços no campo da legislação envolvendo o AEE, das instruções normativas disponíveis e da implementação dos NAAH/S, o número de alunos com AH/SD que são amparados por esse sistema ainda é ínfimo e a formação de professores para atuação com esse público ainda carece de visibilidade e de apoio.

Pérez e Freitas (2012) indicam que a temática do AEE para alunos com AH/SD ainda é relativamente superficial na própria área da Educação Especial, muitas vezes envolta por preconceções equivocadas e fundadas no senso comum. Os conteúdos relacionados a essa área não são comumente incluídos em cursos de formação inicial e continuada de professores, as

possibilidades de atendimento a esse público em Salas de Recursos Multifuncionais muitas vezes são suprimidas pela demanda de atendimento para alunos com deficiência.

4 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO MUSICAL

É possível encontrar nas literaturas especializadas das áreas da Educação Especial, da Psicologia e da Educação Musical diferentes teorias que servem de fundamentação para identificação de pessoas que se destacam em distintas áreas e domínios de conhecimento.

Apresenta-se a seguir estudos que contribuem para a compreensão do fenômeno das AH/SD na área da música.

4.1 TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: INTELIGÊNCIA MUSICAL

Gardner (1994; 1995) propõe a teoria das Inteligências Múltiplas, na qual é estabelecido o conceito de inteligência relacionado com a capacidade da pessoa solucionar problemas e de elaborar produtos relevantes para um determinado ambiente ou comunidade cultural. O autor mapeou uma gama de capacidades presentes em pessoas e categorizou oito tipos de inteligências, sendo elas: Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista. Cada pessoa é capaz de possuir todas as oito inteligências, divergindo em grau de desenvolvimento de cada capacidade.

É preciso salientar que Gardner não estudou o fenômeno das AH/SD, porém sua teoria pode servir de subsídio e recurso pedagógico para o reconhecimento das diferentes potencialidades que uma pessoa pode apresentar ou desenvolver. O autor propõe uma mudança de paradigmas sobre a concepção de inteligência, que se desloca de um enfoque tradicionalmente quantitativo para um enfoque qualitativo, ou seja, passa-se a considerar não o quanto uma pessoa é inteligente, e sim, como essa pessoa é inteligente.

De acordo com Negrini e Freitas (2008), as pessoas com AH/SD salientam-se em relação a seu grupo social, em uma dessas “inteligências” ou habilidades categorizadas, evidenciando sua capacidade superior. Com o entendimento destas habilidades, é possível perceber que os indivíduos com AH/SD apresentam características que podem ser evidenciadas em comparação a um grupo.

A inteligência musical é compreendida como a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais. Essa inteligência contempla sensibilidade a ritmos, tonalidades, melodias e timbres de uma obra musical (GARDNER, 1994).

4.2 INDICADORES E ASPECTOS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO MUSICAL

Apesar do reconhecimento da música como tipo de inteligência e área de habilidade, referenciais que abordam o tema AH/SD associado à área musical são escassos nas produções científicas brasileiras, sendo a habilidade musical caracterizada na literatura como um produto resultante de uma confluência de distintos fatores provindos da família por meio da estimulação musical, de atitudes sociais, da disponibilização de materiais, do potencial cognitivo e pela oferta de vivências musicais no ambiente escolar (KOGA, 2017).

Alguns traços característicos percebidos na literatura sobre as crianças com AH/SD na área da música são: a memória musical, a habilidade de improvisação e o fascínio pela teoria musical.

Para Winner (1998), a principal habilidade desse tipo de AH/SD centraliza-se na sensibilidade à estrutura musical, à tonalidade, à harmonia e ao ritmo, permitindo que a pessoa: recorde-se de músicas e reproduzam-nas facilmente por meio da voz ou de instrumentos musicais; transponha temas para tonalidades diferentes; improvise e crie melodias. O fenômeno das AH/SD na área musical tende a se manifestar precocemente em relação às outras áreas e as vivências musicais podem configurar indicadores de potenciais habilidades desde a mais tenra idade. A autora ainda indica que pessoas cujo quociente de inteligência (QI) fora avaliado abaixo da média por meio de testes psicométrico podem, no entanto, apresentar desempenho na área das artes e da música muito superior à média de seus pares.

Tal fenômeno conota a necessidade de processos avaliativos diversificados para todas as áreas de conhecimento, uma vez que pessoas podem apresentar cérebros com desenvolvimento atípico, atingindo ou não pontuações satisfatórias em testes psicométricos padronizados.

Suzuki (1983) já apresentava discussões sobre o talento musical⁸ por meio de uma abordagem pedagógica e a concepção de que tal habilidade não é privilégio de indivíduos particulares, obra do acaso ou herança genética, e sim, resultado de estudo sistemático, com a presença de motivação, incentivo, estímulo e um ambiente construído de maneira favorável. O autor enfatiza os aspectos ambientais da formação e da habilidade musical, baseado em um

⁸ O autor emprega originalmente a terminologia “talento musical” para designar a excelência e o domínio musical.

sistema formulado não por modelos conservatoriais e tradicionais, mas sim, regrado pela formação integral do indivíduo.

No que diz respeito aos fatores ambientais, Suzuki (1983) reforça a importância da família e de um ambiente rico em estímulos propícios para o desenvolvimento da habilidade musical. Na concepção do autor, a música deveria ser incentivada pelos pais desde cedo e, posteriormente, acrescida de estudos sistemáticos, disciplina, envolvimento com a tarefa, apoio de um método de ensino adequado e de um mediador extremamente experiente e qualificado na área. Seriam, portanto, aspectos determinantes para a formação musical da criança: as condições do ambiente, a repetição constante e cotidiana de sons e comportamentos, o reforço e o estímulo dos pais na educação musical de seus filhos e a valorização do trabalho cooperativo.

De acordo com Ilari (2012), apoiada nas teorias de Suzuki (1983) e de Gardner (1994), aspectos essenciais para a educação musical e para o desenvolvimento de uma habilidade acima da média são: a prática sistemática, a cooperação e o apoio familiar, a autoestima, o comprometimento do aluno e a concepção de inteligências múltiplas.

Há grandes indícios de que os estímulos provindos do meio em que a criança se situa podem gerar processos internos de desenvolvimento musical, guiando a percepção e o afloramento de traços de musicalidade. A Educação Musical, nesse processo, viabiliza as ferramentas, o repertório, os sons, os ritmos e demais aspectos técnicos e teóricos, fundamentais para a identificação de habilidades musicais em crianças desde os primeiros anos de idade (KOGA, 2017). A musicalização estaria incumbida inicialmente aos próprios pais e/ou cuidadores da criança, sendo mediada posteriormente por profissionais da Educação Musical que dominem as ferramentas e os métodos de ensino apropriados para cada aluno.

Gagné e Guenther (2012), utilizam-se das terminologias “dotação” e “talento” para denominar e distinguir aspectos do fenômeno de pessoas que se destacam de seus pares. A dotação, nesse modelo teórico, relaciona-se com as habilidades mais naturais, com os aspectos inatos da alta capacidade cognitiva e com a criatividade. Já o talento, para os autores, representa uma capacidade natural expressa por via de ação concreta em diferentes setores.

É possível compreender as AH/SD na área da música como o fenômeno associado ao indivíduo que demonstra destaque nas características indicadas anteriormente no Modelo dos Três Anéis de Renzulli (2004). O autor classifica as pessoas com AH/SD que se destacam em áreas artísticas como “produtivo-criativas”, diferenciando-se das pessoas “acadêmicas” pela

natureza e pela área de habilidades manifestas, porém os sujeitos de ambas classificações apresentam habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

O pesquisador compreende que esse modelo teórico permite o apoio de definições flexíveis para cada pessoa, fator relevante para os processos de avaliação e de identificação da diversidade de potencialidades. Além disso, pessoas que apresentam AH/SD na área da música diferem-se umas das outras, tanto em aspectos de personalidade quanto a níveis e ritmos de aprendizagem. Cada aluno requer períodos distintos de treino para alcançar resultados e desempenhos desejados.

Segundo Renzulli e Reis (1985), as AH/SD na área produtivo-criativa só podem ser mensuradas por testes desenvolvidos especificamente para cada área, como, por exemplo, a dança, a pintura, a música, entre outras. Faz-se necessário a presença de juízes, ou seja, profissionais qualificados na área da qual o aluno possa apresentar habilidades acima da média, para que se torne possível a identificação e o desenvolvimento das mesmas. Esse tipo de atenção focada e especializada tende a ser raramente ofertada na escola.

Segundo Koga (2015), há casos nos quais esses serviços de atenção encontram-se disponíveis em algumas entidades filantrópicas, institutos ou programas especializados, mas o que se tem visto na realidade é quase sempre a inexistência mínima de recursos para essas pessoas. Muitas famílias e escolas que percebem diferenças consideráveis nesses alunos acabam ficando inertes em virtude das incertezas dos resultados de testes avaliativos, que muitas vezes, sozinhos, não revelam a habilidade desta pessoa.

Assim, muitos alunos ficam excluídos de programas de atenção, por não atenderem aos requisitos previstos para identificação, como ocorre com os indivíduos acadêmicos.

Tratando de AH/SD musical, cada sujeito estabelece vínculos próprios com a música, em níveis e ritmos diferentes, de acordo com a intensidade e o período no qual essa é apresentada e estimulada ao longo de sua vida. Muitas famílias, devido à rotina, à falta de instrução e a inúmeros outros fatores, não estimulam musicalmente suas crianças, sendo a Educação Musical escolar, sobretudo na educação básica e pública, uma oportunidade de promover tais vivências, assumindo um papel fundamental para o reconhecimento e o estímulo de pessoas com AH/SD musical.

O profissional que atua com a identificação e o atendimento de pessoas com AH/SD na área da música necessita estar preparado para receber e lidar com a diversidade de alunos e demonstrar flexibilidade para adequar métodos e abordagens pedagógicas para cada caso específico.

5 MÉTODO

Nessa seção é exposta a caracterização do método de pesquisa a partir de seu delineamento investigativo, estratégia de pesquisa, universo e amostra de participantes a serem investigados, materiais, procedimentos e cuidados éticos.

5.1 DELINEAMENTO E ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Essa pesquisa é de caráter exploratório e descritivo, com abordagem mista, e para a sua realização foi adotado o estudo de casos múltiplos, contemplando pesquisas documentais com o estudo de campo.

5.2 NÍVEIS

O estudo transpassa inicialmente o nível exploratório, buscando levantar informações para a fundamentação da pesquisa e para a coleta de dados.

Pesquisa exploratória: quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.51-52).

A mesma permite um planejamento flexível na fase preliminar, possibilitando o estudo do tema sobre ângulos e aspectos distintos, envolvendo: levantamento bibliográfico sobre os temas AH/SD, Formação de Professores e Educação Musical em bancos de dados científicos, livros e periódicos.

Os referenciais teóricos sobre Educação Musical que apresentaram contribuições da música para o desenvolvimento de potencialidades foram discutidos com um viés transversal em diálogo com a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994), em que a inteligência musical é contemplada como área de habilidades específicas, e a Teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 2004), que conceitua e caracteriza o comportamento de superdotação, a fim de buscar abordagens que auxiliem a práxis dos docentes de todas as áreas e modalidades de educação, inclusive a especial, e fundamentem o escopo da pesquisa.

Foram consultados autores que fornecem indicações sobre: a valorização do atendimento à diversidade de alunos; propostas de enriquecimentos musicais; a importância do ambiente na formação das habilidades e do talento musical; e a música como área própria do conhecimento.

A pesquisa caracteriza-se, também, como descritiva quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. A mesma visa descrever as características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, envolvendo o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como formulário e observação sistemática. Apresenta-se geralmente em forma de levantamento, o pesquisador não interfere, apenas observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los.

Esse tipo de pesquisa:

Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52).

Tal abordagem demonstrou-se apropriada para coleta de dados sobre os conteúdos e conhecimentos contemplados na formação inicial de professores de música.

5.2.1 Estudo de casos múltiplos

Para essa pesquisa utilizou-se a estratégia metodológica de estudos de casos múltiplos, uma variante dos projetos de estudo de caso, compreendido como experimentos ou levantamentos múltiplos.

“O estudo de caso é uma verificação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos ” (YIN, 2001, p. 32).

A escolha dessa estratégia de pesquisa deu-se pela condição contextual do estudo e do fenômeno do qual pretendeu-se investigar, possibilitando a análise da formação inicial de professores de música por diferentes variáveis e fontes de dados fomentada pela estratégia de triangulação de fontes e de instrumentos de coleta.

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

5.2.2 Levantamento de campo

A coleta de dados com os participantes foi realizada por um estudo de campo de instituições de Ensino Superior no estado de São Paulo que oferecem cursos de LPM.

Compreende-se essa etapa da pesquisa realizada como um levantamento de campo:

As pesquisas desse tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo o comportamento deseja-se conhecer. Basicamente, procede-se a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados. (GIL, 2008, p. 55).

Essa abordagem de estudo torna possível obter um conhecimento direto da realidade estudada.

5.2.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se apenas em relação à natureza das fontes.

Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2008, p.51).

Como principais fontes de dados, foram analisadas: ementas disciplinares, projetos pedagógicos, matrizes curriculares e demais documentos que pudessem fornecer informações sobre a presença de conteúdos relacionados a temática AH/SD nos cursos de música.

5.3 LOCAIS E PARTICIPANTES

Foram selecionadas para investigação três Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de LPM no estado de São Paulo, sendo uma universidade federal, uma universidade estadual e uma universidade privada.

A seleção das IES foi determinada a partir de dados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) do Ministério da Educação (MEC). O CPC é um indicador de qualidade dos cursos superiores, seu cálculo e divulgação ocorrem no ano posterior à realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

O último CPC disponível no Portal do Inep, sobre a avaliação de cursos de LPM até a data de elaboração do projeto dessa pesquisa no ano de 2018 é referente ao ano de 2014 e foi atualizado no dia 04 de dezembro de 2017. Vale ressaltar que os cursos de LPM realizaram o Enade no ano de 2017, porém os dados ainda não se encontravam disponíveis na data de submissão do projeto de pesquisa para aprovação ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de São Carlos.

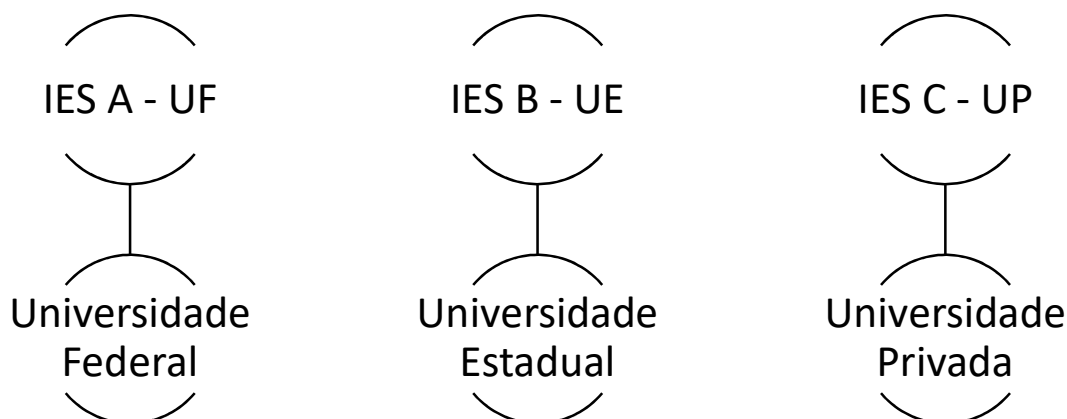
Os dados do CPC apresentaram 87 IES que ofertavam cursos de LPM; desses, 68 eram conhecidos pelo conceito. 21 dessas IES ofertavam cursos no estado de São Paulo, desses, 19 eram reconhecidas pelo conceito, sendo três centros universitários, sete faculdades e nove universidades.

Optou-se pela seleção universidades por se considerar a possibilidade de análise da articulação dos licenciandos com pilares acadêmicos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Foram selecionadas três únicas instituições públicas (uma federal e duas estaduais) da amostra supracitada, porém não foi possível realizar a coleta de dados com uma das instituições estaduais que ofertavam cursos de música, devido à dificuldade de contato e indisponibilidade da coordenação do curso. Das seis demais universidades, privadas sem fins lucrativos, contempladas na lista, foi selecionada aquela que possuía, respectivamente, o maior CPC faixa (4) e maior CPC contínuo (3,2763) nos índices.

A universidade federal, a universidade estadual e a universidade particular são denominadas respectivamente de IES A – UF, IES B - UE e IES C - UP conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2 – Instituições participantes



Fonte: Elaborado pelo autor

A IES A - UF foi fundada em 1968 e é constituída por quatro *campi*, distribuídos em quatro cidades do interior do estado de São Paulo, foi a primeira instituição federal de Ensino Superior instalada no interior do estado. 99,8% do seu corpo docente é constituído por doutores ou mestres e 95,8% dos professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva. A mesma oferta 2.897 vagas na graduação presencial distribuídos em 64 cursos. Conta com 52 programas de Pós-Graduação, 12 cursos de mestrado profissional, 44 de mestrado acadêmico, 31 de doutorado e 96 cursos de graduação.

A IES B - UE foi fundada em 1976, resultou da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, atualmente a instituição conta com 33 unidades de ensino, pesquisa e extensão em 23 *campi* distribuídos por cidades do interior, litoral e na cidade de São Paulo.

A IES C - UP foi fundada em 1924, é uma instituição de ensino superior privada, possui dois *campi*, um no interior de São Paulo e outro no litoral.

5.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA AMOSTRA

Para essa pesquisa foram selecionados dois tipos de participantes para contribuírem como fonte de dados:

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

Participante perfil II - coordenadores dos cursos de LPM das instituições selecionados, visto que possam fornecer informações sobre os conteúdos contemplados nos cursos.

Os critérios para inclusão dos participantes perfil I (licenciandos em música) na pesquisa foram determinados do seguinte modo: a) estar devidamente matriculado no último ano ou semestre do curso de formação de educadores musicais da instituição selecionada ou ter concluído mais de 80% das disciplinas; b) já possuir experiência com o estágio supervisionado; c) demonstrar disponibilidade e interesse para participação na pesquisa.

Os critérios de inclusão dos participantes perfil II (coordenadores de curso) para a realização da entrevista foram: a) estar no cargo de coordenação no momento da realização da coleta de dados; b) demonstrar disponibilidade e interesse para participação na pesquisa.

Como critérios de exclusão dos participantes, foram considerados:

Para o participante perfil I: a) a pessoa não está devidamente matriculada no curso de LPM nas IES selecionadas; b) a pessoa não está cursando a etapa final do curso de LPM nas IES selecionadas ou cumpriu menos de 80% das disciplinas da grade curricular do curso; c) A pessoa não possui experiência com o estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura.

Para o participante de perfil II: a) Pessoa não exerce cargo de coordenação no curso de LPM de nenhuma das IES selecionadas no momento da coleta de dados; b) Pessoa não apresenta interesse e disponibilidade para a participação.

A pesquisa contou com 34 participantes no total, sendo 32 discentes e duas coordenadoras de cursos de LPM.

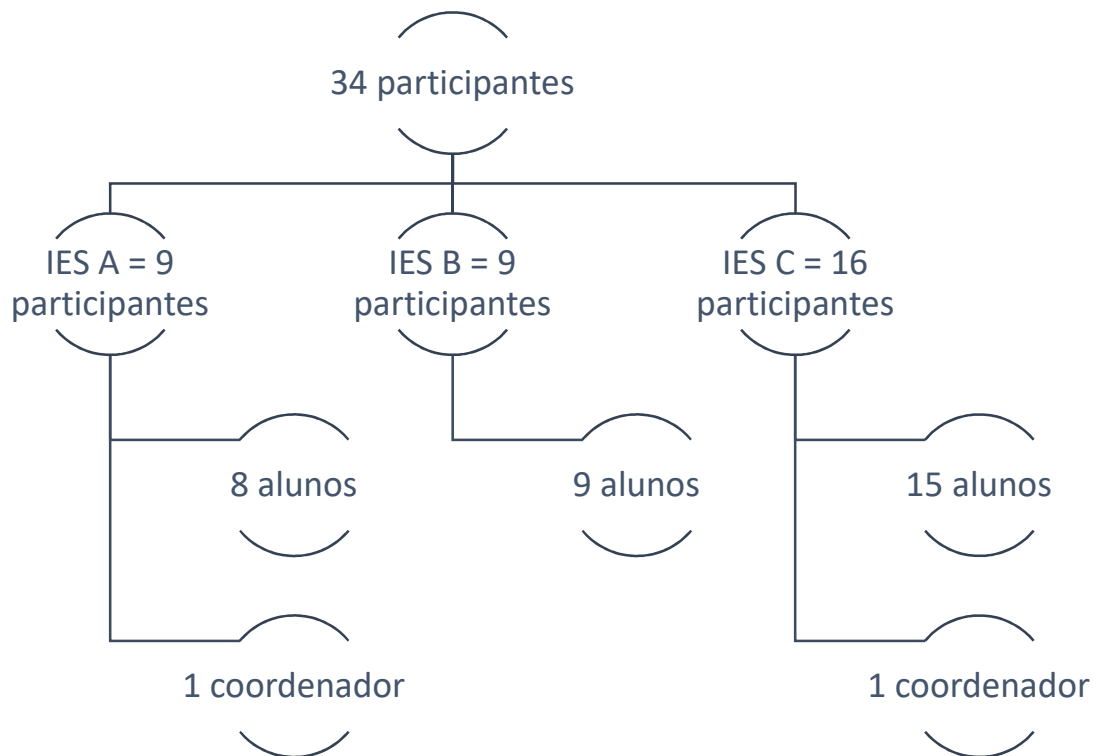
Em relação aos discentes, oito pertenciam à IES A - UF, nove à IES B - UE e 15 à IES C - UP.

As duas coordenadoras participantes pertenciam às IES A - UF e IES C - UP.

É preciso registrar que inicialmente houve adesão de 12 discentes na IES B para a participação na pesquisa, porém após a análise dos dados fornecidos nos questionários, constatou-se que três deles, apesar de estarem na aula de estágio disponibilizada pela professora, não atendiam ao critério de inclusão “a)”, ou seja, não tinham o perfil de concluinte do curso.

A Figura 3 a seguir demonstra o total de participantes por IES:

Figura 3 – Número de participantes por IES



Fonte: Elaborado pelo autor

5.5 MATERIAIS E FERRAMENTAS

Para elaboração, aplicação e organização da pesquisa foram utilizados os seguintes materiais e ferramentas: computador pessoal para organização, fichamento e produção da pesquisa, gravador de áudio digital para o registro das entrevistas com os coordenadores dos cursos, papel, caneta, impressora, cartucho de tinta, grampeador e pastas para elaboração, preenchimento e triagem dos instrumentos de coleta de dados.

5.6 ASPECTOS ÉTICOS

Em conformidade com a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, anteriormente ao início da coleta de dados, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em

Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, sendo a aprovação do estudo requisito prévio para o início da coleta de dados. O projeto de pesquisa foi aprovado sob o parecer de número 2.909.946 e protocolo de número 95241018.9.0000.5504 (ANEXO A – Parecer Consubstanciado).

As coordenadoras dos cursos das IES selecionadas foram contatadas via endereço eletrônico (*email*) e informadas sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa, com o intuito de agendar uma possível entrevista presencial e também de intermediar o acesso aos alunos para o agendamento da aplicação dos formulários aos participantes que atendessem ao critério de inclusão.

As coordenadoras responsáveis pelos cursos de música da IES A - UF e da IES C - UP e uma professora da IES B - UE assinaram uma carta de autorização de realização de pesquisa com os alunos de sua instituição (APÊNDICE A – Carta de autorização de coleta de dados),

As turmas de etapas finais dos cursos foram visitadas, esclarecidas e convidadas a participar da pesquisa de forma voluntária, com possibilidade de recusa ou retirada de consentimento durante as fases de elaboração, além de ser assegurado o sigilo dos dados confidenciais.

As coordenadoras também foram convidadas a participar voluntariamente da pesquisa por meio de entrevista semiestruturada que foi registrada com o auxílio de um gravador digital, transcrita na íntegra e submetida para a verificação do entrevistado.

As aplicações dos questionários foram realizadas em locais confortáveis e seguros, determinados antecipadamente por escolha dos participantes, em todas as instituições optou-se pela a realização durante o período concedido pelo professor de uma disciplina na qual concentravam-se os alunos que atenderiam o perfil selecionado para a pesquisa.

Cada participante que atendeu aos critérios de inclusão foi convidado a participar da pesquisa, e após esclarecimentos prévios recebeu e assinou duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B – TCLE do licenciando em música ou APÊNDICE C – TCLE do coordenador do curso de música) com informações sobre o projeto, sua temática, justificativa, objetivos, métodos, possíveis riscos e benefícios, dados de contato do pesquisador, orientador responsável e forma de acompanhamento da pesquisa.

5.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para essa pesquisa foi utilizado o questionário (APÊNDICE D – Questionário do licenciando em música), esse tipo de instrumento foi selecionado devido as técnicas previstas pelo método exploratório-descritivo, visando atender os objetivos previstos nesse trabalho. A finalidade dessa técnica é de obter informações sistemáticas e ordenadas sobre a população e sobre as variáveis estudadas.

Foi elaborado pelo autor um questionário misto que foi submetido à uma avaliação semântica de três juízes, apresentando duas seções, sendo a primeira sobre a caracterização do participante e a segunda contendo questões sobre o nível de conhecimento do graduando sobre o tema, ou seja, conhecimentos sobre uma parcela de alunos considerados público-alvo da Educação Especial, o aluno com o aluno com AH/SD. Foi investigada também a presença de conteúdos relacionados a essa temática no curso do licenciando em música.

O questionário consiste em um conjunto estruturado de questões, destinado a explorar a opinião das pessoas a quem se dirige, podendo apresentar-se de diferentes formas, com questões fechadas e/ou abertas. O questionário é um instrumento de coleta que apresenta inúmeras vantagens, como: economia de tempo, alcance de maior número de pessoas, maior alcance geográfico, economia pessoal, velocidade e liberdade na obtenção de respostas, possibilidade de anonimato do participante e conseqüentemente maior segurança, menor risco de distorção e influência do pesquisado, flexibilidade de tempo, uniformidade na análise (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Foi elaborado também um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE E – TCLE Roteiro de entrevista com coordenadores dos cursos de música) igualmente submetido a revisão de três juízes, apresentando questões sobre a ocorrência de conteúdos sobre a temática da educação especial e sobre AH/SD nas condições de formação inicial ofertadas nos cursos de LPM, tendo como informante os coordenadores dos cursos. Esse segundo instrumento foi escolhido, pois, diferentemente do grupo de discentes, o número inferior de coordenadores participantes possibilitou a maior viabilidade de investigação por meio de entrevista.

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com questões abertas e é indicada para o estudo de um fenômeno com uma população específica. Exige flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (MANZINI, 2012).

Foi investigada, por meio de tais instrumentos, a existência de cursos de extensão e grupos de pesquisa que contemplem a temática AH/SD nas Instituições participantes e o envolvimento dos licenciandos com essas esferas por meio dos questionários aplicados com os alunos e das entrevistas com os coordenadores de curso.

5.8 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Após o parecer de aprovação do Projeto de Pesquisa emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (ANEXO A – Parecer consubstanciado) foram executadas as seguintes etapas:

I - Contato com os coordenadores dos cursos de música das IES por meio de correio eletrônico no qual foram apresentados o tema, a justificativa, o parecer de aprovação do CEP e os benefícios da pesquisa. Foram verificadas a disponibilidade e o interesse de participação na mesma. Após a resposta positiva de três instituições, ocorreram outros contatos para o agendamento da coleta de dados. O pesquisador ofereceu juntamente ao convite inicial a possibilidade de oferta de uma aula expositiva sobre o tema da presente pesquisa para a turma de alunos participantes, em contrapartida à disponibilidade e à cooperação dos mesmos. O pesquisador também verificou a necessidade de material adaptado para algum aluno das turmas participantes da pesquisa, como questionário ampliado ou necessidade de maior período de tempo para preenchimento dos questionários.

II – Elaboração dos instrumentos a serem utilizados com os licenciandos e com os coordenadores dos cursos de Música das IES selecionadas.

III – Envio dos instrumentos para avaliação semântica de três juízes, sendo dois com formação em Educação Especial e um com formação em Letras Português-Espanhol.

IV – Adequação dos instrumentos.

V - Coleta de assinatura da autorização da participação das IES com os responsáveis.

VI- Consulta nas páginas de internet das instituições e secretarias dos cursos selecionados, sobre a presença de ementas disciplinares, projetos pedagógicos, matrizes curriculares ou mais documentos plausíveis que pudessem fornecer informações sobre a presença de conteúdos relacionados à Educação Especial e à AH /SD.

VII – Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos coordenadores da IES A - UF e da IES C - UP que se disponibilizaram a participar como entrevistados para a pesquisa e realização da entrevista com os coordenadores.

VIII – Visita às turmas do último ano dos cursos de Música das IES participantes para convite e esclarecimentos sobre a pesquisa

IX – Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos alunos do último ano dos cursos de Música das IES e aplicação do questionário aos licenciandos.

X – Transcrição e submissão das entrevistas para verificação dos coordenadores.

Apresentam-se a seguir os procedimentos de coletas de dados realizados em cada IES.

5.8.1 Procedimentos realizados junto a IES A - UF

Após o convite inicial via correio eletrônico, o projeto de pesquisa foi enviado para coordenadora do curso de LPM da IES A – UF, conforme solicitado. O projeto foi submetido ao Conselho do Curso, porém devido às demandas institucionais, a realização da coleta foi consentida no início do ano letivo seguinte à realização do convite.

O pesquisador agendou as datas de coleta na instituição para a entrevista com coordenadora e para a aplicação do questionário com os alunos de acordo com a disponibilidade dos participantes. A própria coordenadora consultou os alunos com perfis de concluintes e disponibilizou um horário durante uma das aulas da disciplina de estágio da qual ela era a docente responsável.

O pesquisador visitou a sala de coordenação do curso de LPM da instituição, recolheu a assinatura da coordenadora para a autorização de realização da pesquisa no curso e também para o TCLE de participação da mesma. Após resguardados os aspectos éticos, o pesquisador realizou a entrevista com a participante, utilizando-se do roteiro semiestruturado elaborado e avaliado previamente e do registro por meio de um dispositivo de gravação de áudio.

Em seguida, o pesquisador visitou a turma de alunos concluintes do curso de Música, expôs o tema, objetivos e a voluntariedade da pesquisa. Após os discentes assinarem os TCLEs, o pesquisador entregou os questionários e aguardou o término do preenchimento dos mesmos, atentando-se sempre a possíveis sinais de desconforto dos participantes e buscando facilitar a realização da coleta de dados, esclarecendo dúvidas técnicas sobre o preenchimento do questionário. Os alunos levaram cerca de 30 minutos para responder ao questionário.

A coordenadora manifestou interesse na aula expositiva ofertada no momento do convite de participação na pesquisa, cedendo o intervalo restante de tempo disponível após a aplicação do questionário com os alunos para a realização dessa atividade. Durante a aula, os

alunos demonstraram grande interesse e curiosidade sobre o tema AH/SD e manifestaram dúvidas que surgiram durante o preenchimento dos questionários.

5.8.2 Procedimentos realizados junto a IES B - UE

O coordenador do curso de LPM da IES B - UE aceitou inicialmente a realização da coleta no curso de Música de sua IES, porém informou que a coleta só seria possível no ano letivo seguinte à realização do convite. Ao ser contatado novamente para agendamento da visita do pesquisador à instituição para a realização dos procedimentos de coleta de dados, o coordenador não apresentou disponibilidade de participar da entrevista, mas forneceu o contato de uma professora que ministrava a disciplina de estágio para os alunos concluintes do curso de música dessa instituição; a mesma estava ciente do convite realizado pelo pesquisador e manifestou disponibilidade em ceder um intervalo parcial de sua aula para a realização da coleta de dados com os licenciandos em música e também para uma breve exposição sobre o tema AH/SD após a coleta de dados.

O pesquisador visitou a IES B - UE na data e no horário agendados pela professora no período vespertino, obteve sua autorização por escrito para a realização da coleta durante sua aula e realizou uma explanação inicial sobre o tema, os objetivos e os aspectos éticos da pesquisa, recolheu assinatura dos TCLEs dos participantes e aplicou o questionário elaborado junto aos mesmos. A coleta levou cerca de 35 minutos para ser realizada e, após finalizada, o pesquisador fez uma breve explanação sobre as especificidades do atendimento educacional especializado para pessoas com AH/SD e suas relações com a Educação Musical.

5.8.3 Procedimentos realizados junto a IES C - UP

A coordenadora do curso de LPM da IES C - UP aceitou o convite para participação no mesmo ano letivo de realização do convite de participação na pesquisa. A visita para realização da coleta de dados foi agendada, o pesquisador compareceu na sala de coordenação do curso de Música dessa instituição no horário definido pela coordenadora, em período matutino, registrou o consentimento da participante por meio do TCLE e realizou a entrevista utilizando-se do roteiro elaborado para a coleta e também de um gravador de áudio.

A coordenadora concedeu também a realização de coleta com os alunos concluintes durante uma de suas aulas de estágio que ocorreu na mesma data de sua participação na entrevista, porém no período noturno.

O pesquisador visitou a turma de alunos, apresentou a pesquisa e convidou-os a participarem da mesma após assinarem o TCLE. Uma das alunas participantes possuía Síndrome de Down e solicitou o auxílio da professora para leitura do questionário que foi autorizado pelo pesquisador com a condição de que não houvesse enviesamento que comprometesse a autenticidade e a idoneidade das respostas fornecidas pela discente. Conforme observado pelo pesquisador, a participante encontrou dificuldade na interpretação do instrumento e respondeu poucas das questões da segunda sessão do questionário. Após a coleta, o pesquisador elucidou alguns questionamentos que surgiram dos alunos em relação à temática da presente pesquisa.

5.9 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Foi realizada a triangulação dos dados obtidos a fim de contextualizar e discutir o panorama contemporâneo da formação dos professores de música.

Esse procedimento caracteriza-se como:

Processo de comparação entre dados oriundos de diferentes fontes no intuito de tornar mais convincentes e precisas as informações obtidas. As triangulações ainda podem ser vistas através da utilização de diferentes métodos sobre um mesmo objeto observação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 129).

A triangulação é concebida como a adoção de diferentes perspectivas sobre um tema ou questões, podendo ser fundamentada pelo uso de vários métodos e abordagens teóricas e combinação de diferentes fontes de dados.

Inicialmente, foram empregados os princípios da análise de conteúdo propostas por Bardin (2009), permitindo a organização dos conteúdos dos documentos, questionários e entrevistas, utilizando por base elementos e características em comum entre as fontes com abordagem quali-quantitativa. Em seguida, a presença de conteúdos de AH/SD e relacionados à área da educação especial nos documentos foi analisada e discutida em conjunto com os referenciais teóricos utilizados na pesquisa e com os dados obtidos dos participantes por meio dos formulários aplicados aos licenciandos e pelas entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados a seguir buscaram verificar a hipótese de possíveis lacunas na formação inicial dos professores de música no panorama educacional contemporâneo e podem auxiliar na elaboração e na implementação de práticas pedagógicas para o AEE nas salas comuns e especiais de ensino.

6.1 ANÁLISES DOCUMENTAIS

Os cursos analisados devem atender às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em música, instituídas pela Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Conforme essa resolução:

“Art. 12. Os cursos de graduação em Música para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta” (BRASIL, 2004 p.).

Assim sendo, são direcionados pelas Diretrizes Curriculares gerais para a formação de professores da educação básica, devendo englobar os conteúdos curriculares e princípios propostos, entre eles o conhecimento de conteúdos relacionados à inclusão escolar e à Educação Especial.

Com o intuito de atingir os objetivos previstos para esta pesquisa, fez-se um levantamento das disciplinas ofertadas nos cursos de LPM das IES participantes, buscando a presença de conteúdos relacionadas à Educação Especial e às pessoas com AH/SD. Os levantamentos realizados com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos são demonstrados a seguir:

6.1.1 PPPs da IES A - UF

Foram encontrados dois PPPs no site oficial da IES A - UF, um anterior ao ano de 2019, revisado em setembro de 2007, e um para os ingressos em 2019. Os discentes participantes da pesquisa atendiam a matriz curricular do PPP anterior a 2019.

No entanto, apresentam-se aqui as alterações realizadas entre os PPPs no que diz respeito a conteúdos sobre Educação Especial e ao atendimento de alunos com AH/SD.

O PPP do curso de LPM da IES, anterior ao ano de 2019, faz menções ao estímulo das potencialidades humanas e apresenta competências a serem desenvolvidas pelo educador musical, destacando-se:

3. Competência para estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados. [...]
9. Competência para realizar um trabalho de conscientização e desenvolvimento de potencialidades humanas, dirigido para a educação e melhoria da qualidade de vida do indivíduo, valendo-se para isto tanto de oportunidades pedagógicas em sala de aula quanto de realizações musicais criadas e manifestações culturais presenciáveis na realidade (JOLY; KATER; SANTIAGO; 2007, p.24).

Verifica-se no documento o reconhecimento do trabalho de desenvolvimento musical e do estímulo de habilidades potenciais dos alunos como parte da formação e da qualificação do profissional de Educação Musical.

Em um dos capítulos de fundamentação do mesmo PPP, é feita alusão à necessidade de reformular os métodos de ensino, permitindo que o conhecimento seja acessível a todas as pessoas, incluindo aquelas que não possuem habilidades especiais para a música. É enfatizado também que os métodos tradicionais de música eram elaborados e dirigidos a alunos, segundo o documento, reconhecidos como “bem-dotados” (GAINZA, 1994 apud JOLY; KATER; SANTIAGO; 2007).

Percebe-se, no documento, o emprego de uma terminologia já em desuso para referenciar-se a pessoas que possam apresentar AH/SD em alguma área, no caso, em música. O documento menciona, também, que muitos preconceitos relacionados à música provêm da ideia de que o acesso aos conhecimentos musicais estaria restrito a pessoas talentosas e economicamente favorecidas (HENTSCHKE, 2000 apud JOLY; KATER; SANTIAGO; 2007).

Embora a fundamentação teórica do projeto faça alusão à existência de tal público, não foram encontradas menções ao atendimento dos mesmos nas ementas das disciplinas. Verificou-se a existência de apenas duas disciplinas relacionadas à área da Educação Especial no PPP desse curso.

Já nos documentos de matriz curricular, foi encontrada mais uma disciplina relacionada à área da Educação Especial, sobre o ensino de Libras e, provavelmente, esta foi adicionada após a elaboração do Projeto Político Pedagógico que precede as demandas legais de obrigatoriedade dessa disciplina, determinadas pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Os dados dessas três disciplinas são apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Dados curriculares sobre Educação Especial – IES A - UF (antes de 2019)

Disciplina	Musicoterapia	Tópicos em música na Educação Especial	Introdução à língua brasileira de sinais – Libras I
Requisito	Obrigatória	Optativa	Obrigatória
Nº de créditos	4 (2 teóricos + 2 práticos)	2 teóricos	2 teóricos
Carga horária	60 horas	30 horas	30 horas
Perfil/Semestre	Perfil 6	Semestres ímpares	Perfil 8
Ementa	Estudo dos princípios básicos da arte-terapia, conceitos e prática da musicoterapia, de Moreno a Benenzon, com leitura comentada de textos clássicos e estudos de caso.	Esta disciplina articula-se com todas as outras disciplinas do curso considerando que ela acumula conhecimentos sobre educação, cultura e sociedade, apresentado conteúdos importantes para leitura de mundo do aluno, considerando as necessidades atuais das diferentes comunidades locais, regionais, nacionais e internacionais.	Propiciar a aproximação dos falantes do português de uma língua viso-gestual usada pelas comunidades surdas (libras) e uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da sociedade, e especialmente nos espaços educacionais, favorecendo ações de inclusão social oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguísticas.
Objetivos	Propiciar ao aluno um maior contato consigo mesmo e com sua própria musicalidade, bem como um conhecimento mais profundo dos processos de relacionamento com a música de seus futuros alunos. A participação em sessões de musicoterapia em classe levará os participantes a conhecerem melhor sua própria relação com a música, assim como a natureza de alguns de seus mecanismos de funcionamento e comportamentos sociais através da própria música.	-	Surdez e linguagem; Papel social da língua brasileira de sinais (libras); Libras no contexto da educação inclusiva bilíngue; Parâmetros formacionais dos sinais, Uso do espaço, relações pronominais, Verbos direcionais e de negação, classificadores e expressões faciais em libras; Ensino prático da libras.
Menções à AH/SD	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do PPP do curso de LPM da IES A - UF

Apesar de não haver menções relacionadas à Educação Especial na ementa da disciplina de “Musicoterapia” da IES A - UF, encontrou-se no PPP do curso de música a informação de que tal disciplina articulava-se com a de Educação Musical por meio da compreensão dos limites e interfaces entre as áreas e de processos terapêuticos, segundo o documento, importantes para o desenvolvimento de ações educativas inclusivas e outras de natureza comum.

O emprego dos termos “ações educativas inclusivas” representa uma perspectiva tradicionalmente utilizada para referir-se a ações voltadas aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial e a demais diversidades. O pesquisador compreendeu que tal disciplina poderia contemplar conteúdos relacionados a essa área da educação, o que foi confirmado posteriormente pela coordenadora do curso de música da respectiva instituição, como foi verificado na análise de sua entrevista.

A disciplina “Tópicos em música na Educação Especial” é de requisito opcional, sendo mencionada no PPP, porém, a mesma não consta no quadro da grade curricular do curso.

As informações da ementa da disciplina de Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras 1 foram obtidas por meio da análise do novo projeto pedagógico do curso, pois, conforme mencionado anteriormente, tal disciplina não constava no projeto anterior, mas já fazia parte da grade curricular dos alunos participantes da pesquisa.

No PPP do curso de música para os ingressantes no ano de 2019, percebeu-se, além da implementação da disciplina do ensino de Libras, a retirada da disciplina de Musicoterapia e de Tópicos em música na Educação Especial e a implementação de duas disciplinas envolvendo a temática, como demonstra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2– Dados curriculares sobre Educação Especial – IES A - UF (a partir de 2019)

Disciplina	Educação musical na perspectiva inclusiva 1	Educação musical na perspectiva inclusiva 2	Introdução à língua brasileira de sinais – Libras I
Requisito	Obrigatória	Optativa	Obrigatória
Nº de créditos	4 práticos como componente curricular	2 teóricos	2 teóricos
Carga horária	60 horas	30 horas	30 horas
Perfil/Semestre	Perfil 6	Semestres ímpares	Perfil 8

(Continua)

(Conclusão)

Disciplina	Educação musical na perspectiva inclusiva 1	Educação musical na perspectiva inclusiva 2	Introdução à língua brasileira de sinais – Libras I
Ementa	Reflexão sobre a diversidade expressa na aprendizagem, no ensino e na musicalidade; Análise de práticas, performances e produção de conhecimento no discurso da diversidade nos aspectos religioso, étnico-racial, de gênero, geracional, sociocultural, dos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e dos direitos da pessoa com deficiência fundamentados nos princípios da inclusão.	Estudo da legislação e políticas públicas em torno da educação especial e seu impacto na educação musical. Discussão de estudos e práticas nacionais e internacionais que permitam conhecer e aprofundar as possibilidades da área.	Propiciar a aproximação dos falantes do português de uma língua viso-gestual usada pelas comunidades surdas (libras) e uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da sociedade, e especialmente nos espaços educacionais, favorecendo ações de inclusão social oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguísticas.
Objetivos	Conhecer as diferentes necessidades e demandas cognitivas, comunicativas, comportamentais, emocionais e sociais; Planejar, experimentar e avaliar programas de ensino considerando a diversidade de alunos; Adaptar currículo e instruções para alunos com variadas habilidades e diferentes estilos de aprendizagem; Compreender os mecanismos de colaboração entre alunos, famílias e outros agentes envolvidos no processo educacional.	Conhecer especificidades do público alvo da educação especial (PAEE) no Brasil; Examinar a legislação na área; Explorar práticas de educação musical especial nacionais e internacionais bem sucedidas.	Surdez e linguagem; Papel social da língua brasileira de sinais (libras); Libras no contexto da educação inclusiva bilíngue; Parâmetros formativos dos sinais, Uso do espaço, relações pronominais, Verbos direcionais e de negação, classificadores e expressões faciais em libras; Ensino prático da libras.
Menções à AH/SD	Adaptar currículo e instruções para alunos com variadas habilidades e diferentes estilos de aprendizagem.	Conhecer especificidades do público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil.	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do PPP do curso de LPM da IES A - UF

A atualização do projeto pedagógico do curso pode refletir o fluxo de adequação e implementação dos requisitos previstos pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para formação de professores, publicadas no ano de 2015.

A remoção da disciplina de Musicoterapia, presente no PPP antigo do curso, sugere um movimento de superação curricular de estigmas clínicos que estiveram historicamente relacionados à área da Educação Especial.

A IES apresenta, portanto, uma disciplina obrigatória que busca contemplar aspectos da Educação Musical e Educação Especial com carga horária de 60 horas, ofertada no sexto semestre; uma disciplina semelhante com carga horária de 30 horas, de caráter optativo, e uma disciplina de Libras com carga horária de 30 horas, ofertada no oitavo semestre do curso.

Com a oferta da disciplina de Libras, a IES busca atender as disposições do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que determina a obrigatoriedade da mesma.

Observa-se que as disciplinas obrigatórias que se relacionam com a temática da inclusão são ofertadas em semestres finais da graduação, quando grande parcela do estágio obrigatório já fora realizado pelos discentes. Esse aspecto curricular possivelmente dificulta as vivências em sala de aula dos licenciandos com o PAEE.

Em relação às AH/SD, o novo PPP não apresenta a temática de forma explícita, apenas expõe nas disciplinas supracitadas: objetivos de adaptação curricular para alunos com variadas habilidades e estilos de aprendizagem, além dos conhecimentos das especificidades do PAEE.

Para Delou (2012), dentre vários fatores que se relacionam a invisibilidade da temática na literatura especializada e na formação dos professores, encontra-se o foco predominante para os alunos com deficiência na escritura histórica da Educação Especial no Brasil.

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

6.1.2 PPP da IES B - UE

Foi encontrada uma disciplina relacionada à Educação Especial no PPP da IES B - UE. Apresenta-se no Quadro 3, a síntese dos dados obtidos.

Quadro 3 – Dados curriculares sobre Educação Especial – IES B – EU

Disciplina	Libras, Educação Especial e Inclusiva
Requisito	Obrigatória
Nº de créditos	4 (2 créditos por semestre)
Carga horária	60 (30 horas por semestre)
Perfil/Semestre	Perfil 7 e Perfil 8
Ementa	Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Acessibilidade e Tecnologia Assistiva. Análise e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Características da aprendizagem da Pessoa Surda. Compreensão das mudanças necessárias no ambiente educacional para favorecer a Inclusão Escolar. Proposta bilíngue. Prática de Libras e desenvolvimento da expressão visual.
Disciplina	Libras, Educação Especial e Inclusiva
Objetivos	Analisar o histórico e políticas da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva e as concepções pedagógicas aplicadas a estudantes com deficiência. Discutir sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva e as especificidades do Atendimento Educacional Especializado. Refletir sobre a necessidade de mudança no paradigma escolar e na matriz curricular para que haja valorização das diferenças em uma perspectiva de ensino de qualidade para todos. Verificar que forma ou uso de Tecnologia Assistiva pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem na Educação Especial e no desenvolvimento de projetos em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. Conhecer Leis e Decretos que dispõem sobre a Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura, em nível médio e superior, visando a formação de professores para o exercício do magistério. Identificar a diversidade linguística e cultura dos estudantes e estudar a proposta bilíngue e apropriar-se da prática de Libras Básica e Intermediária.
Menções à AH/SD	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise de documentos do curso de LPM da IES B – EU

As informações relacionadas à ementa dessa disciplina e seus objetivos não constavam no PPP do curso, porém encontrou-se a ementa da mesma disciplina para outro curso no site da IES B - UE. A mesma encontra-se dividida entre dois perfis do curso, respectivamente, o Perfil 7 e o Perfil 8, apresentando sua carga horária repartida igualmente entre dois semestres da grade curricular.

O título e a ementa dessa disciplina sugerem um sincretismo entre a modalidade Educação Especial e o conceito de Educação Inclusiva. Ainda que o curso adote tal conceito

para se designar a perspectiva do reconhecimento e do atendimento das diversidades em sala de aula, tais conteúdos não figuram no documento.

A ementa demonstra um enfoque em parcela do PAEE com conteúdos relacionados ao ensino de Libras, incluindo a legislação que torna obrigatório o ensino da disciplina nos cursos de licenciatura. Um dos objetivos apresentados em documentos analisados remete ao estudo do histórico e de políticas na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, além de contemplar as especificidades do AEE. Não há menções sobre AH/SD nos documentos do curso.

Evidencia-se um arranjo de conteúdos de campos epistemológicos distintos, possivelmente para atender a demanda de contemplação mínima desses conteúdos no curso investigado. Tal arranjo acarreta inúmeras problemáticas, como por exemplo: quem é o docente dessa disciplina que deve ministrar conteúdos de Libras, Educação Especial e Educação Inclusiva? Como se dá a distribuição desses conteúdos na mesma disciplina? Como se dá a supervisão dessa disciplina tão multifacetada? Há atendimento das exigências de parcela da comunidade surda, de que o professor da disciplina seja preferencialmente uma pessoa com surdez? Caso o professor seja uma pessoa com surdez, ele tem formação para ministrar conteúdos de Educação Especial e Educação Inclusiva?

A inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é uma necessidade fundamental, porém isoladamente, não é suficiente para a efetivação da inclusão.

Como Rossi (2010) indica, a inclusão exige a modificação profunda e estrutural do sistema educacional, que se estenda a todos os alunos. A inclusão das pessoas com surdez encontra-se em andamento, com propostas de mudanças na formação dos intérpretes, professores e instrutores de Libras, da escola e na família. Para os educadores, o desafio do aprendizado de uma língua nova concentra-se na diferença estrutural entre línguas orais-auditivas e visuo-espaciais, essa diferença implica na necessidade de maior dedicação por parte dos professores ouvintes que já tem internalizado hábitos e atitudes orais-adutivas distintas das habilidades mais aguçadas do canal visual, desenvolvido pela pessoa com surdez.

Como esse aprendizado, que já possui desafios linguísticos intrínsecos para adultos ouvintes, pode se dar de forma efetiva em uma única disciplina que compartilha sua carga horária com temáticas que sequer são do campo epistemológico da linguística?

Essa disciplina apresenta em sua ementa, como parcela de seus objetivos, o conhecimento do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Libras e traz em seu capítulo II:

Art. 3º. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º. Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º. A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

O decreto ressalta a viabilização do direito à inclusão social da pessoa com surdez, porém não apresenta menções sobre o formato que a disciplina Libras deve assumir nos cursos de formação de professores, como: o perfil do docente e a carga horária mínima para essa disciplina. Essa ausência de informações é um fator que se relaciona com a ocorrência de disciplinas como a encontrada, que se utiliza de arranjos pedagógicos para adequar-se à legislação.

Pedroso, Campos e Duarte (2012) indicam uma necessidade de estudos que se proponham a analisar o próprio movimento de organização dos cursos de licenciatura diante às políticas de inclusão, sobretudo no que diz respeito à criação de espaços de reflexão e ressignificação dos conhecimentos sobre inclusão e educação do PAEE. O estudo dos autores evidenciou que as políticas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva não têm gerado mudanças significativas nos currículos dos cursos investigados e suas organizações curriculares não têm garantido saberes pedagógicos que atendam às demandas da escola pública, principalmente em relação ao PAEE.

6.1.3 Documentos da IES C - UP

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

Os dados do documento estão apresentados no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Dados curriculares sobre Educação Especial – IES C – UP

Disciplina	Libras	Musicoterapia e Educação musical inclusiva
Requisito	Obrigatória	Obrigatória
Nº de créditos	-	-
Carga horária	40 horas	33 horas
Perfil/Semestre	6º semestre	4º semestre
Ementa	Aspectos biológicos, históricos, educacionais e linguísticos que envolvem as pessoas surdas. Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Contexto educacional relativo à surdez.	Relação do profissional da música e da Educação Musical com a Musicoterapia. Estudo dos princípios fundamentais da musicoterapia. A utilização da Música e da Musicoterapia na educação e na saúde. Conceitos, princípios pedagógicos e históricos da educação inclusiva.
Objetivos	Compreender os aspectos biológicos da surdez. Identificar marcos importantes da história da educação dos surdos. Reconhecer as principais abordagens educacionais utilizadas na educação dos surdos, relacionando-as ao processo educacional da atualidade. Reconhecer parte do vocabulário da Libras. Identificar os conceitos de língua e linguagem e buscar entender sua relação com a surdez. Compreender o processo de desenvolvimento da linguagem em condições de normalidade e de surdez. Entender o processo de aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas. Reconhecer a importância da língua de sinais no desenvolvimento das crianças surdas. Compreender as implicações que a surdez acarreta na família e sua importância no processo educacional do surdo. Reconhecer os fundamentos linguísticos aplicados à língua de sinais. Comparar os mitos e as realidades sobre as línguas de sinais. Analisar a fonologia e a morfologia da Libras. Reconhecer a cultura surda e sua relação com a língua de sinais. Reconhecer parte do vocabulário da Libras. Apresentar a relação entre a língua de Sinais e prática docente.	Conhecer as possibilidades, intersecções e limitações das áreas de musicoterapia, educação musical especial e educação musical.

(Continua)

(Conclusão)

Disciplina	Libras	Musicoterapia e Educação musical inclusiva
Objetivos	Reconhecer as especificidades do ensino da Língua Portuguesa para surdos. Reconhecer a importância do intérprete de Língua de Sinais e do educador surdo na educação dos alunos com surdez. Identificar estratégias e recursos didáticos necessários à educação dos surdos. Reconhecer e utilizar parte do vocabulário da Libras.	
Menções à AH/SD	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de documentos da IES C – UP

No documento analisado, foi encontrada a disciplina de “Musicoterapia e Educação musical inclusiva”, com carga horária de 40 horas. Assim, o curso busca atender às demandas da Diretrizes Curriculares para formação de professores da Educação Básica, aprovadas pela Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que reitera a obrigatoriedade de conteúdos sobre Educação Especial e sobre inclusão escolar já previstas em diretrizes anteriores.

Observou-se os conteúdos relacionados à educação de pessoas com deficiências, transtornos e distúrbios. Porém, a ementa não contempla explicitamente a área de AH/SD.

Assim, como nas demais IES investigadas, o curso de LPM da IES C oferta a disciplina de Libras, buscando atender as exigências do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que determina sua obrigatoriedade.

A ausência de menções explícitas sobre a educação de alunos com AH/SD nos documentos oficiais do curso reflete a invisibilidade estrutural da temática uma vez que as instituições de ensino superior também devem cumprir papel na identificação, no atendimento, na capacitação e na formação de recursos humanos em Educação Especial.

6.2 DADOS DOS DISCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Analisar o perfil do profissional a ser formado nos cursos de LPM possibilita a superação do abstracionismo e o reconhecimento, a compreensão e a discussão sobre a identidade profissional desses discentes que logo atuarão como educadores musicais, sobretudo na educação básica.

Com os dados obtidos, a partir da seção do questionário sobre a caracterização e perfil do participante, foi possível verificar os seguintes aspectos: maioria de sexo masculino com idade média de 23 anos e sem histórico de graduações anteriores. Muitos dos participantes já atuam profissionalmente na área da educação como professores em escolas ou exercem docência autônoma por meio de aulas particulares de instrumentos musicais.

A faixa etária média dos participantes indica que, possivelmente, ao concluírem a graduação, os mesmos irão se tornar profissionais docentes ainda novos. A idade dos professores pode constituir uma das características de sua atuação, estando relacionada com aspectos como aceitação de novas práticas pedagógicas, a maior ou a menor experiência em salas de aula e a renovação de corpos docentes, devido a concursos públicos e aposentadoria de profissionais mais velhos (ANDRADE et al, 2004).

Os resultados obtidos nos cursos de LPM das IES A - UF, IES B - UE e IES C - UP, com os discentes que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa, sobre a faixa etária, gênero, formação, atividade remunerada e contato com a área da Educação Especial são apresentados a seguir:

6.2.1 Caracterização dos licenciando em música da IES A - UF

Foram oito questionários respondidos na IES A - UF, os participantes desse perfil (P1 – UF até P8- UF) apresentaram faixa etária de 19 a 32 anos, com idade média de 23 anos, sendo sete homens (P1-UF até P7-UF) e uma mulher (P8-UF). Apenas um aluno cursou graduação anterior, curso de Ciências Sociais, e não a concluiu (P4-UF).

Em relação às experiências profissionais desses discentes:

Dois participantes declararam atuar profissionalmente em instituições educacionais com vínculo de estágio (P1-UF e P8-UF); cinco discentes declararam atuar como educadores em escolas ou projetos educacionais de música (P2-UF; P3-UF- P4-UF; P6-UF e P7-UF); um participante declarou não atuar profissionalmente em nenhum trabalho (P5-UF).

O participante P1-UF declarou também trabalhar com aula de música particular e com performance musical; e o participante P4-UF declarou também trabalhar performance musical.

A síntese de dados desses participantes está ilustrada na Tabela 2:

Tabela 2 - Caracterização dos licenciandos da IES A - UF

Idade	Nº	Sexo	Nº	Formação anterior	Nº	Atuação profissional	Nº
18 a 20 anos	1	Feminino	1	Outros	1	Estágio	2
21 a 25 anos	6	Masculino	7	Sem formação anterior	7	Escolas /projetos educacionais	5
31 a 35 anos	1					Não trabalha	1

Fonte: Elaborado pelo autor

6.2.2 Caracterização dos licenciandos em música da IES B - UE

Foram nove questionários respondidos na IES B - UE, os participantes desse perfil (P9-EU até P17- UE) estavam na faixa etária de 20 a 38 anos, com idade média de 24 anos, sendo cinco homens (P9-UE até P13-UE) e quatro mulheres (P14-UE até P17-UE).

Os participantes P12-UE e P17-UE já cursaram graduação anterior, porém apenas o participante P12-UE chegou a concluir esse curso.

Em relação à atuação profissional:

Seis participantes atuam profissionalmente como professores em instituições de ensino, desses: três declararam trabalhar exclusivamente como professores (P9-UE, P14-UE e P16-UE); um como professor e coordenador pedagógico (P11-UE); um como professor e músico performático (P13-UE); e outro, além de trabalhar com oficinas de musicalização na escola, realiza estágio em produção musical (P17-UE).

O participante P12-UE informou que trabalha exclusivamente com a elaboração de material didático e os participantes P10-UE e P15-UE declararam não possuir trabalho.

A síntese de dados desses participantes está ilustrada na Tabela 3:

Tabela 3 –Caracterização dos licenciandos da IES B - UE

Idade	Nº	Sexo	Nº	Formação anterior	Nº	Atuação profissional	Nº
18 a 20 anos	3	Feminino	4	Graduação incompleta	1	Escolas /projetos educacionais	4
21 a 25 anos	4	Masculino	5	Graduação completa	1	Outros	1
26 a 30 anos	1			Sem formação anterior	7	Sem trabalho	4
31 a 35 anos	1						

Fonte: Elaborado pelo autor

6.2.3 Caracterização dos licenciandos em música da IES C - UP

Houve 15 discentes participantes na IES C – UP (P18-UP até P32-UP) dentro da faixa etária de 20 a 45 anos, com idade média de 23 anos, sendo dez homens (P18-UP até P27-UP) e cinco mulheres (P28-UP até P32-UP).

Nenhum possui graduação anterior.

Três informaram que trabalhavam com educação musical em escolas (P21-UP; P30-UP; P32-UP), sendo que o participante P30-UP também atua como músico performático. Três trabalhavam somente como professores particulares autônomos (P24-UP; P25-UP; P28-UP). Dois como professores particulares ou em cursos livres e também como músicos performáticos (P20-UP; P29-UP); um trabalhava apenas como músico performático (P19-UP); os seis demais declararam não trabalhar em nenhuma área (P18-UP; P22-UP; P23-UP; P26-UP; P27-UP e P31-UP).

A síntese de dados desses participantes está ilustrada na Tabela 4:

Tabela 4 - Dados característicos dos licenciandos da IES C - UP

Idade	Nº	Sexo	Nº	Formação anterior	Nº	Atuação profissional	Nº
18 a 20 anos	3	Feminino	5	Sem formação anterior	15	Professores (Escola/ curso livre/ aula particular).	8
21 a 25 anos	11	Masculino	10			Exclusivamente performance musical	1
40 a 45 anos	1					Sem trabalho	6

Fonte: Elaborado pelo autor

É válido indicar que esses dados refletem a heterogeneidade das universidades, assim como os perfis distintos de cada curso.

A avaliação entre instituições e cursos utilizam critérios distintos e as universidades privadas estabelecem mensalidades diversas. A adequação entre estudo e trabalho depende das dificuldades impostas por cada carreira (CARDOSO; SAMPAIO, 1994).

Moreira, Lima e Silva (2011) indicam dificuldades comuns que estudantes universitários apresentam em conciliar trabalho, estudos e vida pessoal. O universitário que possui esse perfil necessita de maior planejamento e disciplina para gerenciar seu tempo e tarefas, fator esse que pode se relacionar com menor rendimento acadêmico e/ou nas demais atividades profissionais do estudante.

6.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PARTICIPANTES DISCENTES DOS CURSOS DE MÚSICA

Os dados coletados com os participantes discentes dos cursos de LPM estão sintetizados na Tabela 5 e as análises são apresentadas a seguir:

Tabela 5 – Síntese dos dados coletados com os discentes participantes

Grau de conhecimento sobre AH/SD	Alto	Moderado	Baixo	Nulo
Nº (%) de respostas	-	2 (6,25 %)	22 (68,75%)	8 (25%)

Nº Respostas Perguntas	Sim	Não	Não sabe informar	Não respondeu
Conhecimento sobre o direito de AEE para pessoas com AH/SD	11	21	-	-
Conhecimento sobre a presença de disciplinas de EE no curso	18	10	3	1
Conhecimento sobre conteúdos relacionados a AH/SD no curso	7	18	6	1
Contato com o tema fora do curso	6	25	-	1
Conhecimentos sobre atividades de pesquisa/extensão sobre AH/SD	1	31	-	-
Senso de preparo para atuação com alunos com AH/SD	3	26	1	2
Reconhece a música com área de desenvolvimento de AH/SD	25	-	5	2
Concepção definida sobre AH/SD	30	-	1	1
Considera o tema relevante para a sua formação	29	1	1	1
Concebe desafios para identificação e atendimento de alunos com AH/SD	28	2	-	2
Conhecimento sobre critérios de identificação e de atendimento	3	28	-	1
Contato com pessoas com AH/SD	11	20	-	1

Fonte: Elaborado pelo autor

6.3.1 Sobre o senso de conhecimento do tema

22 dos 32 participantes discentes declararam possuir baixo conhecimento sobre o tema AH/SD (P2-UF; P4-UF; P5-UF; P6-UF; P7-UF; P9-UE; P10-UE; P14-UE; P15-UE; P16-UE; P17-UE; P18-UP; P19-UP; P20-UP; P21-UP; P22-UP; P23-UP; P24-UP; P26-UP; P27-UP;

P29-UP e P30-UP). Dois participantes afirmaram possuir conhecimento moderado sobre a temática (P11-UE e P28-UP). Os demais participantes declararam desconhecer tal tema (P1-UF; P3-UF; P8-UF; P12-UE; P13-UE; P25-UP; P31-UP e P32-UP).

Ainda que conteúdos sobre Educação Especial estejam previstos em disciplinas ofertadas nos cursos investigados, o baixo senso de conhecimento sobre AH/SD observado nas declarações dos participantes indica uma carência da temática na formação inicial desses estudantes.

Essa dificuldade pode estar atrelada, além da falta de informação, à própria complexidade da temática de AH/SD, uma vez que as pessoas que constituem esse grupo apresentam características, interesses, necessidades e níveis de aprendizagem distintos.

Virgolim (2007) aponta as coexistências de diversas terminologias utilizadas para denominar pessoas com um potencial acima da média, como precoce, prodígio, gênio e superdotado. Essa pluralidade de nomenclaturas e também de teorias sobre o fenômeno das AH/SD permeiam o imaginário popular, podendo muitas vezes gerar confusão ou, inclusive, a perpetuação de estigmas.

6.3.2 Sobre as concepções de altas habilidades/superdotação.

Quando perguntados sobre o que é AH/SD, 30 participantes apresentaram concepções sobre o conceito (P1-UF; P2-UF; P3-UF; P4-UF; P5-UF; P6-UF; P7-UF; P8-UF; P9-UE; P10-UE; P11-UE; P12-UE; P14-UE; P15-UE; P16-UE; P17-UE). As declarações dadas a essa questão estão listadas a seguir:

“Pessoas que têm um desenvolvimento cognitivo acelerado de aprendizado, e que aprende mais rápido que outras pessoas” (P1-UF).

“É o desenvolvimento de uma grande capacidade em uma área específica que alguém desenvolve em relação ao ‘comum’ para a sua idade” (P2-UF).

“No sentido literal da palavra, acredito que são pessoas que possuem facilidades em raciocinar” (P3-UF).

“Aprendizado rápido em determinada área do conhecimento” (P4-UF).

“Pessoas com facilidades fora da média” (P5-UF).

“É uma característica atrelada pessoas que possuem um alto conhecimento e/ou capacidade em aprender tanto na teoria ou na prática” (P6-UF).

“Capacidade de incorporar ou de interpretação mais intensa” (P7-UF).

“Seria uma pessoa que possua grande facilidade no aprendizado de certas áreas, talvez? Porém, de maneira mais potencializada que a maioria das pessoas” (P8-UF).

“Alunos que têm capacidade de assimilar conceitos e habilidades considerados ‘avançados’ para sua idade em um tempo muito curto” (P9-UE).

“Facilidade e virtuosidade em uma ou mais áreas ou grande facilidade de aprendizado” (P10-UE).

“Quando um indivíduo possui conhecimento sobre algum assunto ou executa algo de maneira exímia” (P11-UE).

“Capacidade elevada de assimilação e aplicação de conteúdos, sejam práticos ou teóricos” (P12-UE).

“Alto desenvolvimento das inteligências, podendo ou não contemplar a inteligência musical” (P14-UE).

“Um indivíduo que possui uma velocidade de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e absorção de informações acima da média” (P15-UE).

“Superdotação em minha opinião seria alta facilidade para aprender determinados assuntos acadêmicos ou não” (P16-UE).

“É a habilidade de compreender com facilidade extrema conteúdos diversos” (P17-UE).

“Alto desenvolvimento em uma determinada área”. (P18-UP).

“É um indivíduo que nasce com alguma determinada habilidade considerada acima da média” (P19-UP).

“É um indivíduo que nasce com uma disposição genética que ‘facilita’ ou ‘dificulta’ o aprendizado em determinada área” (P20-UP).

“Facilidade em realizar determinada atividade” (P21-UP).

“ Para mim é quando alguém tem alguma facilidade em desenvolver alguma atividade, quando este individuo se sobressai de maneira exagerada e destoante dos demais” (P22-UP).

“Pessoa que nasce com habilidade em algo sem ter aprendido com alguém” (P23-UP)

“Capacidade além do normal para resolver problemas; memória, força, audição e sentidos ‘sobre humanos’” (P24-UP).

“Acredito que altas habilidades/superdotação seja o desenvolvimento acima do comum de alguma habilidade específica” (P25-UP).

“É uma deficiência mental que faz com que a pessoa tenha um processo acelerado em sua cognição” (P26-UP).

“Facilidade e agilidade no entendimento dos conteúdos” (P27-UP).

“Altas habilidades é ter uma certa facilidade para realizar algo. Superdotação é ter em mente várias maneiras de realizar tal atividade, pois as vezes necessita de uma superdotação para dar certo” (P28-UP).

“Facilidade em desenvolver atividades que demandam grande esforço cognitivo, e superdotação seria algo relacionado as fazes do desenvolvimento, quando as expectativas são superadas” (P29-UP).

“Uma pessoa que possui uma capacidade de aprendizado e assimilação cognitiva mais rápida que outras” (P30-UP).

“Características de pessoas que têm facilidade maior de realização prática e intelectual em diversas áreas, tendo como referência o comum, a maioria” (P32-UP).

Um dos participantes não tinha uma concepção sobre o assunto e deu a seguinte declaração:

“Não faço ideia” (P13-UE)

E um participante não respondeu (P31-UP).

Vale ressaltar o enfoque que os participantes atribuem ao desenvolvimento de habilidades específicas nas declarações supracitadas contrasta ao que dispõe a literatura especializada da área, que concebe como característica de pessoas com AH/SD o desempenho superior não apenas em uma área, mas também em duas ou mais, isoladas ou combinadas (BRASIL, 2008a).

Percebem-se divergências entre as concepções dos licenciandos sobre o conceito de AH/SD, sendo muitas delas equivocadas, como a compreensão de que o fenômeno de AH/SD seja intrínseco a uma deficiência mental (P26-UP), ou a de que seja um dom, essencialmente inato em alguns indivíduos (P23-UP).

Essa última concepção está associada a um mito que já foi abordado por Winner (1998) e também por Guenther e Freeman (2000), envolvendo o pressuposto equivocado de que a característica de AH/SD é inata à pessoa, estritamente associada à genética e a condições biológicas e/ou metafísicas.

Os fenômenos de uma pessoa considerada PAEE, que apresenta uma condição de AH/SD associada a uma ou mais deficiência ou transtorno é denominado como “dupla excepcionalidade”. No entanto, a descrição supracitada, fornecida pelo participante P26-UP, indica um equívoco ao considerar que a condição de AH/SD tenha como fator de causalidade

uma deficiência mental. Tal declaração indica a necessidade da presença e do aprofundamento da temática na formação dos licenciandos, visando a superação de estigmas.

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

6.3.3 Sobre o conhecimento do direito ao atendimento educacional especializado.

Quando questionados sobre o conhecimento do direito ao AEE para alunos com AH/SD:

11 alunos declararam saber sobre a existência desse direito (P2-UF; P4-UF; P5-UF; P13-UE; P14-UE; P16-UE; P18-UP; P26-UP; P27-UP; P28-UP e P29-UP). 21 informaram que não sabiam que esses direitos existiam (P1-UF; P3-UF; P6-UF; P7-UF; P8-UF; P9-UE; P10-UE; P11-UE; P12-UE; P15-UE; P17-UE; P19-UP; P20-UP; P21-UP; P22-UP; P23-UP; P24-UP; P25-UP; P26-UP; P30-UP e P32-UP).

Quando questionados sobre quais seriam tais direitos, apenas três participantes declararam supor quais seriam esses direitos:

“Acredito que acompanhamento com o educando especial na escola” (P2-UF).

“Acompanhamento por um educador especial em instituições de ensino” (P4-UF).

“Não exatamente, mas acredito que os alunos que possuem AH/SD devam passar por diagnóstico e análise de quadro específico para as devidas adaptações de acordo com o caso individual” (P29-UP).

23 informaram não saber quais seriam esses direitos (P1-UF; P5-UF; P6-UF; P8-UF; P9-UE; P12-UE; P13-UE; P14-UE; P15-UE; P16-UE; P18-UE; P19-UP; P20-UP; P21-UP; P22-UP; P23-UP; P24-UP; P25-UP; P26-UP; P27-UP; 28-UP; P30-UP e P32-UP). Os seis demais não responderam a essa questão (P3-UF; P7-UF; P10-UE; P11-UE; P17-UE e P31-UP).

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

Observa-se mais um indício da baixa contemplação da temática da inclusão nos cursos investigados, uma vez que os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior, vigentes no período de elaboração e re-elaboração dos PPPs analisados, estão contemplados nos documentos oficiais dos cursos, porém o conhecimento sobre os direitos educacionais do PAEE, sobretudo dos alunos com AH/SD não figuram de forma majoritária nas declarações dos participantes.

Garcia (2003) indica que a construção de um projeto político pedagógico inclusivo deve atender todos os estudantes e exige uma reorientação radical do currículo, desde a organização das turmas, adequação dos professores aos grupos de alunos, seleção de conteúdos, materiais didáticos e de métodos de ensino, além da relação da escola com o espaço extra escolar, como a família e a comunidade. Assim, é preciso repensar essa estrutura, inclusive, no ensino superior, desde a formação docente.

6.3.4 Sobre a presença de conteúdos de Educação Especial no curso

Em relação à existência de disciplinas que contemplassem o tema Educação Especial na grade curricular de seu curso, 18 participantes afirmaram a existência de tal disciplina (P6-UF; P13-UE; P15-UE; P16-UE; P18-UP; P19-UP; P20-UP; P22-UP; P23-UP; P24-UP; P25-UP; P26-UP; P27-UP; P28-UP; P29-UP; P30-UP; P31-UP e P32-UP). Dez negaram tal existência (P1-UF; P2-UF; P3-UF; P4-UF; P5-UF; P8-UF; P9-UE; P11-UE; P12-UE e P21-UP). Três não souberam informar (P10-UE; P14-UE e P17-UE) e um não respondeu a essa questão (P7-UF).

Observa-se que a maior parte dos participantes indicou a presença de conteúdos sobre Educação Especial em seus cursos, no entanto, uma parcela ainda significativa (14) negou a presença desses conteúdos, não souberam informar ou se abstiveram dessa questão. Esses dados reforçam o indício de incoerência entre a presença de conteúdos previstos pela legislação, que figuram nos documentos oficiais dos cursos investigados, e a efetivação de uma formação voltada para as questões de inclusão.

A oferta de disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciatura indica uma consonância da universidade com sua função social de formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento coletivo (ALMEIDA, 2005).

Reitera-se que a universidade é um lugar no qual os valores e práticas inclusivas devam ser discutidos e vivenciados de forma abrangente e efetiva. Desse modo, mostra-se necessário

analisar o movimento de organizações dos cursos de formação de professores frente às políticas inclusivas para o PAEE (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2012).

6.3.5 Sobre a presença do tema altas habilidades/superdotação em disciplinas do curso

Já sobre a presença de conteúdos relacionados especificamente ao tema de AH/SD em atividades curriculares dos cursos de LPM analisados, foram obtidas as seguintes respostas:

Sete participantes afirmaram a presença desses conteúdos específicos (P13-UE; P18-UP; P20-UP; P23-UP; P26-UP; P28-UP e P31-UP). 18 negaram a presença desse tema no curso (P1-UF; P2-UF; P3-UF; P4-UF; P5-UF; P6-UF; P8-UF; P10-UE; P11-UE; P12-UE; P15-UE; P16-UE; P19-UP; P21-UP; P22-UP; P24-UP; P30-UP e P32-UP). Seis não souberam informar (P9-UE; P14-UE; P17-UE; P24-UP; P25-UP e P27-UP) e um participante não respondeu (P7-UF).

Uma parcela reduzida dos participantes declarou ter conhecimento sobre a temática de AH/SD, o que reforça os indícios de lacuna formativa nos cursos investigados e a carência de ampla e profunda produção e divulgação científica na área.

De acordo com Marques (2017), a produção e a divulgação sobre o conhecimento de AH/SD ainda são escassas tanto na sociedade quanto nas instituições escolares. Há mitos que interferem e prejudicam o atendimento educacional adequado desse público. Ainda que os estudos e pesquisas na área já possuem um histórico significativo, o número de produções científicas com AH/SD é relativamente baixo em comparação com as produções desenvolvidas sobre outras temáticas da Educação Especial.

Koga (2017) indica que o mesmo paralelo de escassez ocorre quando se observa o número de produções científicas sobre o tema de AH/SD relacionadas à área da música.

Tais fatores reforçam a tendência da ausência da temática na formação dos educadores musicais.

6.3.6 Sobre o contato com o tema em atividades de pesquisa e extensão na instituição de ensino

Sobre o conhecimento e contato com projetos de extensão ou grupos de pesquisa sobre AH/SD na IES a qual os participantes pertenciam, apenas um participante declarou saber sobre a existência do curso de Educação Especial na sua instituição, no entanto, nunca buscou

conhecer nada relacionado a essa área (P1-UF). O restante alegou desconhecer a existência desses projetos de extensão e/ou grupos de pesquisa na área.

O baixo contato dos participantes com a temática de AH/SD em atividades de pesquisa e/ou extensão reforçam o indício de uma lacuna na formação inicial ofertada a esses licenciandos, uma vez que essas são pilares que consolidam o papel da universidade na construção do conhecimento, juntamente com o ensino.

A investigação é uma das atribuições inerentes do ensino superior e não pode se restringir a um desempenho de papel burocrático-formal. O conhecimento precisa ser tratado como um processo e não como um produto, assim:

“O que está em pauta, em verdade, é que sua atividade de ensino, mesmo quando se trata de uma simples faculdade isolada, deve ser realizada sob uma atitude investigativa, ou seja, sob uma postura de produção de conhecimento” (SEVERINO, p. 31-32, 2016).

Tão imprescindível, mostra-se a necessidade de envolvimento universitário com projetos de extensão, considerando que:

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

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

6.3.7 Sobre o contato com o tema altas habilidades/superdotação fora do curso

Quando indagados sobre o contato com a temática AH/SD em experiências fora do curso:

Seis participantes informaram que já tiveram esse contato (P2-UF; P5-UF; P8-UF; P22-UP; P23-UP e P29-UP), apresentando as seguintes declarações:

“Uma ex-namorada fez o TCC com esse tema pela mesma instituição no curso de Educação Especial”. (P2-UF).

“Apenas em reportagem pela TV ou internet, foram pouco informativas e abordaram de forma superficial o tema” (P5-UF).

“O máximo de contato que tive foi com uma amiga do curso de Educação Especial da mesma instituição, porém, acredito que a área de estudo dela seja outra” (P8-UF)

“Eu já li na internet, já ouvi falar e um pouco do ‘senso comum’. Posso dizer que não foi nada tão abrangente ou significativo” (P22-UP).

“Sim, gostei do tema quando foi expresso em aula”. (P23-UP).

“Sim, somente através da apresentação de um trabalho de conclusão de curso” (P29-UP).

Percebe-se que o contato desses alunos com a temática investigada deu-se em unanimidade de modo raso e pontual, sem nenhum tipo de aprofundamento sobre a importância da área para suas formações.

Ainda sobre essa questão, 25 participantes negaram ter tido contato com esse tema em experiências fora do curso (P1-UF; P3-UF; P4-UF; P6-UF; P9-UE; P10-UE; P11-UE; P12-UE; P13-UE; P14-UE; P15-UE; P16-UE; P17-UE; P18-UP; P19-UP; P20-UP; P21-UP; P24-UP; P25-UP; P26-UP; P27-UP; P28-UP; P30-UP; P31-UP; P32-UP). Um participante não respondeu (P7-UF).

Observa-se, portanto, indicativos de baixo contato com a temática de AH/SD em experiências profissionais e no cotidiano dos participantes.

Ao declarar que teve contato com o tema em aula, o participante P23-UP não deixa claro se este evento ocorreu no curso de LPM, uma vez que a questão se refere justamente a experiências que não ocorreram no curso. Tal dado sugere uma possível falha de interpretação da questão por parte deste participante.

Outro indicativo que se reforça a partir destas declarações é o da distância que se estabelece entre ciência e prática educacional.

Existe conhecimento disponível em literatura internacional, presente em publicações, debates, cursos e eventos acadêmicos, mas essa ciência muitas vezes figura como item decorativo, sem chegar ao principal destino: os alunos identificados, ou que poderiam ser identificados pelo potencial que apresentam (GUENTHER, 2012).

Uma das preocupações, nesse sentido, deve ser a assimilação e ampliação do nível de conhecimento produzido na área, para além das fronteiras da academia, afim de alcançar os alunos com AH/SD.

6.3.8 Sobre o senso de preparo para atuar com alunos com altas habilidades/superdotação

Sobre o senso de preparo para atuação com pessoas com AH/SD nas escolas e em demais espaços educacionais:

Apenas três dos participantes consideravam-se preparados para atuarem com esse público, apresentando as seguintes declarações.

“Sim, creio que no âmbito da música eu posso atuar, pois sei ser multi-instrumentista, creio que a atuação seria eficaz para identificar e fomentar esse desenvolvimento da inteligência musical”. (P11-UE).

“De certa forma sim, esse assunto foi tratado no curso, porém a falta de contato direto faz com que se “esqueça” dos métodos, porém sou consciente de onde me embasar para trabalhar com isso em um caso conforme a necessidade” (P26-UP).

“Sim, porque vivenciei isso durante todo o meu período escolar, pois sou portadora de TDAH” (P28-UP).

Evidencia-se na declaração do participante P11-UE um equívoco, uma vez que o conhecimento e a capacidade técnica como instrumentista pode contribuir para o trabalho de atendimento de alunos com AH/SD; no entanto, são necessários também conhecimentos pedagógicos sobre a Educação Musical e sobre a educação de alunos com AH/SD para a efetivação de um trabalho de inclusão, principalmente nas salas de aula onde se encontra a maior carência de recursos qualificados.

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

Renzuli (2014) indica que os alunos com AH/SD devem ser encorajados a participar de atividades investigativas para o desenvolvimento de produtos criativos e de habilidades a partir de um Modelo Triádico de Enriquecimento, com propostas que oferecem uma variedade de atividades que podem ser desenvolvidas em toda a escola e com grupos específicos de estudantes, em salas comuns ou de recursos para AEE.

O Enriquecimento do Tipo I inicia-se na sala de aula regular e implica em atividades direcionadas a todos os alunos da escola, objetivando oferecer oportunidades a todos de alguma experiência de enriquecimento curricular de real interesse pessoal e expondo os alunos a uma grande variedade de procedimentos.

O Enriquecimento do Tipo II também pode ser aplicado em contextos de sala regular e de recurso, contempla técnicas, materiais instrucionais e métodos designados a: 1) desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; 2) desenvolver os processos afetivos, sociais e morais; 3) desenvolver uma ampla variedade de aprendizagens específicas e práticas do processo científico; 4) desenvolver habilidades para aprendizagem de materiais de referência; 5) desenvolver habilidades comunicativas para que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências.

No Enriquecimento de Tipo III, as atividades são planejadas para o aluno que demonstra interesse em aprofundar os estudos em determinada área de conhecimento e que esteja disposto a dedicar ampla parte de seu tempo na aquisição de um conteúdo avançado.

Reforça-se assim a orientação de que o conhecimento estritamente técnico sobre a área de formação não é suficiente para efetivação de um atendimento educacional inclusivo para alunos com AH/SD.

Outro ponto válido de discussão foi observado nas declarações dos participantes, do que diz respeito à associação do fenômeno de AH/SD com uma condição de transtorno funcional.

A declaração da participante P28-UP, denota um equívoco e confusão em relação ao conceito de AH/SD, uma vez que a discente compreende que possuir Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) esteja intrinsicamente associado com possuir AH/SD.

De acordo com Massuda e Rangni (2017), há uma lacuna entre a PNEE-PEI, que preconiza o atendimento de alunos com transtornos funcionais (BRASIL, 2008) e as disposições da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial, que não reconhecem esses alunos como PAEE. Apesar dos conceitos, métodos de identificação e atendimento de alunos com transtornos funcionais específicos ainda serem controversos, é válida a perspectiva que reconhece os transtornos funcionais dentro da categoria de dupla excepcionalidade, a partir do caráter inclusivo da Educação, previsto na constituição (BRASIL, 1988) e na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que determinam que as escolas devam acomodar e atender todos os alunos, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais, emocionais ou linguísticas.

Ainda que a condição de AH/SD possa coexistir junto com a condição de TDAH, ambos constituem fenômenos independentes, uma vez que não existe relação de causalidade entre esses fatores e ambos são comumente observados de forma isolada na literatura. Assim, a declaração da participante P28-UP denota um baixo conhecimento sobre a temática.

26 participantes não se consideravam preparados para atuarem com esses alunos (P1-UF; P2-UF; P3-UF; P4-UF; P5-UF; P6-UF; P8-UF; P9-UE; P10-UE; P13-UE; P14-UE; P15-UE; P16-UE; P17-UE P19-UP; P20-UP; P21-UP; P22-UP; P23-UP; P24-UP; P25-UP; P27-UP; P29-UP; P30-UP; P31-UP e P32-UP), apresentando as seguintes respostas:

“Creio que preciso de um estudo antes, pois não me sinto preparado” (P1-UF).

“Não considero, porque não tenho domínio do tema e nem de como atuar com esse aluno” (P2-UF).

“Não, porque desconheço o tema” (P3-UF).

“Sozinho não, com acompanhamento de um educador especial, sim, trabalho com crianças autistas, acredito que o trabalho seja o mesmo, mudando as especificidades” (P4-UF).

“Não, pela a minha falta de instrução sobre o tema e sobre as pessoas em si” (P5-UF).

“Não, pela falta de conteúdo de minha parte e por nunca ter trabalhado com uma” (P6-UF).

“Não me sinto preparada. Principalmente pois, às vezes, o assunto parece ser tratado como assunto para especialização e não como matéria curricular” (P8-UF).

“Não. Tenho pouca informação sobre o assunto, além de não ter nenhum preparo para este tipo de trabalho” (P9- UE).

“Não, pois nunca fora abordado o tema em sala de aula e nem fora” (P10-UE).

“Não, conheço muito pouco sobre o tema” (P14-UE)

“Não, pois não possuo conhecimento sobre o assunto” (P15-UE).

“Não, pois não possuo instrução necessária sobre o assunto” (P16-UE).

“Não, porque não conheço muito sobre o assunto” (P17-UE).

“Não, pelo meu desconhecimento pela temática” (P19-UP).

“Ainda não” (P20-UP).

“Acredito que não, pois o assunto não foi abordado no curso, porém acredito que conseguiria notar algum comportamento diferente, mas não saberia a maneira correta de agir, talvez chamaria um especialista” (P22-UP).

“Não, falta de conhecimento na área” (P23-UP).

“Não, desconheço o assunto”. (P24-UP).

“Acredito que não, por não pode oferecer um atendimento especializado para os mesmos” (P25-UP).

“Não me considero preparado pois é um jeito diferente do ‘normal’, requer um profissional capacitado especificamente nesse campo” (P27-UP).

“Não, pela falta de acesso, conhecimento e preparo sobre o tema” (P29-UP).

“Não” (P13-UE; P21-UP; P30-UP; P31-UP; P32-UP).

Um participante não soube informar, apresentando a declaração:

“Não sei, nunca lidei com a situação” (P12-UE).

Dois participantes não responderam a tal questionamento (P7-UF e P18-UP).

Evidencia-se o senso de despreparo dos participantes alinhado com concepções equivocadas sobre o tema. Tais declarações salientam a hipótese de uma defasagem na formação desses licenciandos em relação aos conhecimentos sobre inclusão, especialmente no que diz respeito à identificação e ao atendimento de alunos com AH/SD, uma vez que esses licenciandos já se constituem como agentes educacionais em suas atividades de estágio e possivelmente esse papel irá se ampliar após concluírem o curso superior.

Toda equipe da escola requer um repertório de habilidades, conhecimentos, tempo, métodos e recursos para atendimento dos alunos. Assim, a eficácia da educação concentra-se na atitude dos agentes educacionais e suas predisposições para atendê-las (DENARI, 2018).

Destaca-se a declaração do participante P08-UP, que informa perceber que o tema de AH/SD tende a ser abordado como um conteúdo de especialização e não como um conteúdo padrão do currículo de seu curso.

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

O participante P4-UF declara acreditar que, com o auxílio e acompanhamento de um educador especial, ele possa atender de forma mais adequada um aluno com AH/SD, uma vez que ele já possui experiência semelhante com atendimento de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ainda que o participante supramencionado desconsidere ou desconheça as especificidades e necessidades de perfis diferentes de alunos com AH/SD e que, de modo geral, possam se contrapor as demandas de atendimento de um aluno com TEA, cabe discutir como o senso de delegação de atividades pode permear as práticas educacionais a partir de discursos semelhantes ao desse participante.

O trabalho multidisciplinar, com diferentes agentes educacionais é fundamental para efetivação do AEE. Portanto, não se deve subvalorizar o papel e as demandas dos professores de salas comuns na efetivação desse atendimento, sobretudo as possibilidades de enriquecimento que possam ofertar a partir de suas áreas de formação.

São necessários juízes qualificados nas áreas que os alunos possam apresentar habilidades acima da média para melhor viabilizar a identificação e o atendimento dos mesmos (REZULLI; REIS, 1985).

Existem muitos aspectos que podem nortear a identificação e atendimento aos alunos com AH/SD musical, perfil do qual os professores de música tendem a possuir maior protagonismo para contribuição e desenvolvimento.

Dentre os indicativos de AH/SD na área da música, encontra-se: percepção, memória, reprodução, gosto e aptidão musical (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Assim, reitera-se a necessidade de contemplação de conhecimentos sobre os direitos e necessidades do PAEE na formação desses professores.

6.3.9 Sobre a funcionalidade da música na identificação e no desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação no curso

Já sobre a consideração da música como um componente auxiliador da identificação e do desenvolvimento de potenciais habilidades:

25 participantes afirmaram reconhecer tal importância (P1-UF; P2-UF; P5-UF; P6-UF; P8-UF; P9-UE; P10-UE; P11-UE; P15-UE; P17-UE; P18-UP; P19-UP; P20-UP; P21-UP; P22-UP; P23-UP; P24-UP P25-UP; P26-UP; P27-UP; P28-UP; P29-UP; P30-UP; P31-UP e P32-UP).

Apresentaram-se as seguintes declarações sobre a importância da música para essa área de atuação:

“Sim, pois a música está ligada diretamente ao intelecto e creio que é uma ferramenta a ser usada” (P1-UF).

“Acredito que sim, com alunos que mostrem um diferencial a mais que outros, não só em música, mas em conteúdos relacionados também” (P2-UF).

“Acredito que sim, já que o aluno poderia se expressar mais livremente através da mesma” (P5-UF).

“Sim, através da percepção musical, pelo desenvolvimento técnico do instrumento e pela velocidade do desenvolvimento musical” (P6-UF).

Mesmo conhecendo pouco sobre o assunto, acredito que sim. Pois pessoas com essas características provavelmente se expressam de maneira única e interessante através da música e para as pessoas identificadas, a música pode ser um meio de atendimento que já trabalha com a expressão (P8-UF).

“Sim, acredito que o principal fato é a expressão. Uma aula música pode permitir que o aluno demonstre estes sinais, tocando um instrumento, por exemplo. O que não fica tão claro numa aula de história ou matemática” (P9-UE).

“Sim, pois a música necessita de uma série de habilidades que normalmente precisam ser desenvolvidas e quando se apresentam ‘inatas’ podem ser um indício de AH/SD” (P10-UE).

“Sim, pois a música é uma arte que possibilita um desenvolvimento cognitivo, e no âmbito de estudos de instrumentos, esta inteligência pode ser identificada ‘facilmente’” (P11-UE).

“Sim, de maneira geral a música na sua prática trabalha diversas habilidades, mas falando especificamente a AH/SD não posso afirmar” (P15-UE).

“Sim, através do aprendizado musical é possível trabalhar diversas habilidades, que, observados pelo professor, podem auxiliar no processo de identificação e atendimento desses alunos” (P17-UE).

“Sim, pois a música trabalha todos os sentidos”. (P18-UP)

“Sim, mas não sei a forma” (P19-UP).

“Sim, acredito. Acredito que a música auxilia na identificação de potenciais habilidades pois o indivíduo se expressa através da música e por causa disso evidencia uma possível superdotação” (P20-UP).

“Sim, com a musicoterapia” (P21-UP).

“Sim! Através da música se percebe muitas coisas relacionadas ao comportamento dos alunos. Se são inquietos, quietos demais, etc. A música é muito expressiva e gestual. Portanto ela pode evidenciar diversos aspectos comportamental” (P22-UP).

“Sim, a forma que o aluno aprende” (P23-UP).

“Acredito que sim, pela musicoterapia” (P24-UP).

“Sim, pois da mesma maneira em que a música trata alunos com déficit de habilidades, ela pode atender os AH/SD de maneira a identificar e usar essa característica de maneira positiva” (P25-UP).

“Sim, canalizando e orientando suas habilidades” (P26-UP).

“Com certeza, observando o tempo que o aluno está na aula, pode-se identificar os progressos se estão comuns, muito baixos ou altos, dentre os outros alunos que não tenham AH/SD” (P27-UP).

“Sim, pois com a música é mais fácil se expressar, de demonstrar o que sente. Através de atividades lúdicas pedagógicas” (P28-UP).

“Sim, pelo comportamento que os alunos apresentam nas aulas, facilidades na compreensão, rápida evolução, entre outros” (P29-UP).

“Acredito que sim” (P30-UP).

“Sim” (P31-UP)

“Acredito que pode auxiliar, mas não sei opinar” (P32-UP).

Cinco participantes não souberam informar (P4-UF; P12-UE; P13-UE; P14-UE e P16-UE), apresentando as seguintes declarações:

“Não sei dizer” (P4-UF).

“Não sei” (P12-UE)

“Não saberia dizer ou opinar” (P13-UE)

“Não sei dizer” (P14-UE)

“Não sei dizer” (P16-UE)

Os outros dois não responderam (P3-UF e P7-UF).

Assim, a maioria dos licenciandos consideram a música e a educação musical, ferramentas para a identificação e desenvolvimento de AH/SD em distintas áreas.

Há inúmeros indicativos que fomentam as contribuições da música para diferentes áreas do desenvolvimento humano.

Para Gordon (1977), a capacidade de discernir tons e ritmos resulta da habilidade de classificação formal de um objeto, uma atividade mental analítica, que origina a prática do pensamento abstrato, imprescindível para exercer diferentes atividades, dentre elas, a prática do discernimento tonal e rítmico.

O ouvido analítico é importante, pois capacita o sujeito que o possui a ouvir frases melódicas de forma integral e fracionada, percebendo partes de um todo (KIRNARSKAYA, 2004).

Koga e Chacon (2017) ao analisarem e testarem a adequação de métodos ativos de educação musical, observaram que vários deles atendem plena ou parcialmente aos Tipos de Enriquecimento propostos pela teoria de Renzulli e Reis (1985) e de Freitas e Pérez (2012). Propõe-se assim a utilização planejada de métodos ativos com diferentes grupos de alunos e em diferentes períodos da Educação Básica.

O mais importante é que os trabalhos de Enriquecimento devem ser pautados na suplementação dos conteúdos que a escola e a família não conseguem contemplar no dia a dia do aluno. Cabe aos profissionais da Educação Musical e/ou escolas observar quais métodos se adequam melhor aos objetivos de trabalho, aos recursos e as demandas individuais e coletivas presentes em sala de aula.

6.3.10 Sobre a importância do tema na formação dos professores de música

Quando questionados sobre a importância dessa temática em suas formações:

29 participantes consideraram a temática relevante para a formação dos professores (P1-UF; P2-UF; P3-UF; P4-UF; P5-UF; P6-UF; P7-UF; P8-UF; P9-UE; P10-UE; P11-UE; P13-UE; P14-UE; P15-UE; P16-UE; P17-UE; P18-UP; P19-UP; P20-UP; P21-UP; P22-UP; P24-UP; P25-UP; P26-UP; P27-UP; P28-UP; P29-UP; P30-UP e P32-UP).

Esses, apresentaram as seguintes declarações:

“Conseguir aplicar e desenvolver uma aula para alunos que são superdotados” (P1-UF).

“ Para que ele conheça o tema e consiga se adaptar para o aluno e na inclusão deste no grupo ” (P2-UF).

“É importante para o professor conhecer a respeito do tema, porque pode haver possibilidades de encontrar alunos com altas habilidades/superdotação ” (P3-UF).

“Alta, visto que há um grande campo de trabalho e não temos nenhuma formação para trabalhar com pessoas especiais ” (P4-UF).

“Acho totalmente relevante para a educação num geral, inclusive a musical, para que o educador consiga/saiba lidar com todas as especificidades”. (P5-UF).

“Muito relevante, pois poderia atender esse tipo de público (alunos) de maneira mais eficiente” (P6-UF).

“De extrema importância” (P7-UF).

“Acredito ser importante para que os futuros professores possam estar preparados para receber pessoas com essas características e dessa forma, atendê-los de maneira mais adequada” (P8-UF).

“ Além de possibilitar uma maior gama profissional. Também ajuda a lidar com crises e situações que precisam de atitudes específicas”. (P9-UE).

“Acho totalmente relevante, pois sempre pode aparecer algum aluno e é preciso estar preparado para atendê-lo” (P10-UE).

“Saber lidar com os alunos que tenham um super desenvolvimento em alguma (s) inteligência (s)” (P11-UE).

“Imaginando que essa condição gere dificuldade no trato dos alunos que a possuam, a relevância é no sentido de saber com lidar com a questão” (P13-UE).

“Acredito ser muito relevante esse tema uma vez que como professora posso me relacionar com um público que possua superdotação” (P14-UE).

“Considero o tema tão relevante quanto outros que tratam a respeito de outras particularidades no processo de aprendizagem. Grande relevância” (P15-UE).

“É de extrema relevância, uma vez que é necessário conhecer bem seus alunos para que seja possível alcançá-los e conquistá-los dentro da sala de aula” (P16-UE).

“Considerando que o professor deve auxiliar o processo educacional, conhecer as especificidades dos alunos e possíveis alunos, é tarefa de extrema relevância” (P17-UE).

“Saber lidar com qualquer situação”. (P18-UP).

“É importante, pois nós, futuros educadores musicais, podemos nos deparar com alunos que possuem altas habilidades e superdotação” (P19-UP).

“A formação de professores se volta às adversidades que o formando terá contato em sua vida como professor, o que torna importante e relevante para a formação de professores” (P20-UP).

“Na identificação e abordagem de ensino, contribuindo para seu melhor desenvolvimento” (P21-UP).

“Extrema importância, pois não só os professores de música, mas das diversas áreas devem estar preparados para a diversidade e também à educação especial” (P22-UP)

“É importante para que os professores saibam como prosseguir com a aula e não ter problemas para passar os ensinamentos para os alunos com superdotação” (P24-UP).

“Pertinente para que o mesmo saiba lidar com alunos dotados desta característica” (P25-UP).

“Muito relevante, é necessário por se tratar de uma deficiência” (P26-UP).

“Porque na área da música é comum haver alunos superdotados, inspirados em artistas superdotados ou pelo menos considerados” (P27-UP).

“É importante para que o professor possa lidar com qualquer situação que necessite o uso dessas temáticas” (P28-UP).

“Alta relevância, pois os professores precisam ter conhecimento e preparo para lidar com casos desse tipo. Na área da música não seria diferente, os profissionais devem ter esse cuidado e estrutura também” (P29-UP).

“Para mim esse tema é muito importante porque a pessoa que possui essas habilidades/superdotação necessita de acompanhamento especial e de inclusão em sala de aula regular” (P30-UP).

“Relevante, pois os professores devem ter conhecimento de diversos tipos intelectuais para saber lidar com os alunos de maneira que ajude no desenvolvimento deles” (P32-UP).

Apenas um considerou que o tema é de *“pouca”* relevância para sua área (P12-UE), um participante não soube informar (P23-UP), dizendo: *“Não sei explicar”* (P23-UP). Um não respondeu à questão (P31-UP).

Constata-se, assim, o reconhecimento da relevância da temática entre a maioria dos participantes, no entanto, novamente percebem-se equívocos e o desconhecimento das características e necessidades de pessoas com AH/SD nas respostas, como a declaração que compreende tal fenômeno como uma deficiência (P26-UP).

Apesar de reconhecerem-se despreparados para atuar com esse público, os licenciandos demonstraram um senso de valorização da temática em concordância com as disposições legais que preveem a importância e a obrigatoriedade desses conteúdos nos cursos de formação de professores.

A valorização e inclusão de disciplinas ou conteúdos que contemplem o campo da Educação Especial nos distintos cursos de formação torna o processo de inclusão escolar mais

efetivo, estreitando paulatinamente a distância entre formação em educação (geral) e Educação Especial (DENARI, 2006).

Já o emprego da terminologia “pessoas especiais” (P4-UF) por um dos participantes demonstra falta de familiaridade com a temática e os equívocos que ainda permeiam o vocabulário, mesmo em um ambiente acadêmico.

Outro equívoco terminológico empregado nas declarações, dá-se pelo emprego do termo “superdotado”, uma vez que o mesmo tende a perpetuar estigmas e preconceitos. Prescrições linguísticas da área sugerem a utilização da *person-first language*, como, por exemplo, pessoa com altas habilidades/superdotação, aluno com altas habilidades/superdotação, pessoa com talento, entre outros.

Atualmente, e do ponto de vista político, há uma intensa inclinação a evitar a rotulação das pessoas conforme suas síndromes, graus de inteligência ou deficiência. O termo mais politicamente aceito tem sido “pessoa com deficiência”. No entanto, até mesmo o termo atual carrega condições discursivas feitas de pressionamento de poder, possibilidades para a construção de estigmas e espaços de pronúncia de uma verdade assujeitadora (ESQUINSANI; DAMETTO, 2020).

6.3.11 Sobre os desafios para a identificação e o atendimento desse público

Sobre os desafios para a identificação e para o atendimento de pessoas com AH/SD, 28 graduandos afirmaram haver tais desafios (P1-UF; P2-UF; P4-UF; P5-UF; P6-UF; P8-UF; P9-UE; P10-UE; P11-UE; P12-UE; P13-UE; P14-UE; P15-UE; P16-UE; P17-UE; P19-UP; P20-UP; P21-UP; P22-UP; P23-UP; P24-UP; P25-UP; P26-UP; P27-UP; P28-UP; P29-UP; P30-UP e P32-UP). Dois participantes declararam não haver desafios nesses processos (P7-UF e P18-UP) e dois não responderam (P3-UF e P31-UP).

Os que afirmaram, apresentaram as seguintes declarações:

“Sim, deixar uma aula interessante, pois o aluno pode se desinteressar pela matéria, já que aprendeu o conteúdo mais rápido que os demais” (P1-UF).

“Sim, acredito que por não ser algo que ‘atrase’ o aluno na escola, é algo que preocupa menos ou não é notado por professores” (P2-UF).

“Sim, a criança faz certas atividades com facilidade e fica tempo ocioso, assim acaba ficando muito agitada” (P4-UF).

“Acredito que sim, imagino que em alguns casos a identificação seja difícil justamente pela falta de conhecimento sobre o assunto, o que pode desencadear outros problemas”. (P5-UF).

“Sim, tanto no diagnóstico por parte dos pais/professores, quanto nas instituições que acolhem essas pessoas (se houver)” (P6-UF).

“Acredito que sim, principalmente dificuldades para atendê-los. Uma vez que muitas pessoas, assim como eu, possuem pouco ou quase nenhum conhecimento sobre o assunto” (P8-UF).

“Sim. O principal é distinguir pessoas com AH/SD de pessoas ‘normais’” (P9-UE).

“Sim, pois os profissionais educadores estão completamente despreparados para lidar com esse tipo de aluno, por falta de abordagem do tema” (P10-UE).

“Sim, creio que a maior dificuldade seja achar uma forma eficaz de conhecer e estimular ao máximo o potencial dessas pessoas” (P11-UE).

“Sim, tornar suas experiências significativas” (P12-UE).

“Acredito, mas não sei quais são os desafios” (P13-UE).

“Sim, a falta de formação para a atuação em sala” (P14-UE).

“Sim, acredito que os professores se atentam mais para alunos que têm dificuldades de aprendizagem, por isso a identificação é mais difícil” (P15-UE).

“Sim. Para o atendimento, creio que seria mais difícil manter o aluno sempre conectado à aula” (P16-UE).

“Sim. Pois acredito que a inteligência, o talento e a formação (as causas) desses fatores são de identificação parcialmente subjetiva” (P17-UE).

“Sim, não sei dizer” (P19-UP).

“Acredito que ocorreram desafios, mas não saberia dizer quais pelo baixo conhecimento do tema” (P20-UP).

“Sim, a desinformação” (P21-UP).

“ Eu acredito que sim, pois dificilmente este tema é tocado nos cursos, portanto penso que os profissionais talvez não saberiam identificar este tipo de comportamento” (P22-UP).

“ Sim, a educação” (P23-UP).

“Acredito que o maior desafio é a aceitação deste aluno pelas outras crianças ‘normais’. Creio que é facilmente percebido algum caso de superdotação, pelo fato deste aluno se diferenciar dos outros” (P24-UP).

“Acredito que sim, a falta de um preparo mais específico na formação do professor acaba resultando no despreparo na identificação e atendimento a essas pessoas” (P25-UP).

“Sim, pois se trata de um assunto pouco discutido” (P26-UP).

“Sim, um dos maiores são professores incapacitados para lidar com esse tipo de aluno e escolas/ambiente de aprendizado preparados” (P27-UP).

“Sim, desafio da aceitação e socialização” (P28-UP).

“Sim, acredito que a grande falta de informação sobre o tema causa dificuldades e insegurança para conseguir lidar com essas pessoas de maneira adequada/correta” (P29-UP).

“Sim, os professores de escola regular não possuem uma orientação adequada para tratar pessoas com AH/SD. Muitas vezes são confundidas com hiperatividade” (P30-UP).

“Acredito, mas não sei dizer”. (P32-UP).

Embora a maioria dos licenciandos tenha reconhecido desafios do atendimento educacional dos alunos com AH/SD, pode-se perceber, mais uma vez, opiniões superficiais sobre o tema, como a compreensão de que tal aluno é facilmente identificado e reconhecido nas escolas, o que não acontece na prática, devido a diversidade e a heterogeneidade desse fenômeno, sendo o aluno, na maioria das vezes, invisibilizado no ambiente escolar.

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

Diferentemente dos alunos com deficiência ou com TEA, as pessoas com AH/SD não figuram tradicionalmente nos censos escolares, pois o processo de exclusão desses estudantes ocorre historicamente de forma distinta. Entre as principais necessidades e desafios educacionais das pessoas com AH/SD, destacam-se a aceleração e a adequação curricular, o ensino suplementar e o acompanhamento adequado por equipes multidisciplinares (VIRGOLIM, 2012).

Observa-se na declaração do participante (P24-UP), a propagação de estigmas já discutidos anteriormente ligados à linguagem, o licenciando considera indiretamente o aluno com AH/SD como uma pessoa “anormal”, devido ao seu desenvolvimento atípico.

O emprego descuidado e banalizado de termos pejorativos reflete concepções de senso comum sobre essa área de estudo e que perpetuam o negligenciamento da temática.

A pluralidade de termos presentes na legislação e na literatura contribui para com essa dubiedade, assim como a tradução de termos do idioma inglês que não possuem correlatos em português.

Alguns subterfúgios linguísticos foram criados ao longo da história como esforço para evitar a rotulação dos sujeitos conforme suas síndromes ou graus de inteligência e deficiência, como as definições “portador”, “afetado”, “acometido”, mas tal opção não é isenta de imperfeições e contradições, não livrando a pessoa de qualquer estigma, pois não basta alterar

os termos, é preciso alterar o que se quer fazer com esses termos, a que eles servem, pois se sua intenção continuar sendo a de excluir ou de desqualificar, logo eles assumirão um novo sentido, tornando-se pejorativos (ESQUINZANI, 2020).

É válido indicar que, após ser consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, a expressão “Pessoa com deficiência” passou a ser adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Essa expressão opõe-se a de “pessoa portadora”, numa tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. Assim, passa a demonstrar que a deficiência faz parte do corpo e humaniza a denominação. Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana (JUNIOR; MARTINS, 2010).

Correlatamente, a expressão “pessoa com altas habilidades/superdotação” e seus correlatos, demonstram-se apropriados para a superação de estigmas em relação a esse público.

6.3.12 Sobre os critérios de identificação e de atendimento desses alunos

Apesar de reconhecerem distintos desafios presentes no atendimento desses alunos, apenas três graduandos informaram conhecer critérios e processos de identificação desse público (P26-UP; P28-UP e P29-UP), eles apresentaram as seguintes declarações:

“Quando a criança apresenta avanços em certas áreas de conhecimento muito acima da média” (P26-UP).

“Atividade específica para ver o grau de dificuldade do aluno” (P28-UP).

“Não. Acredito que avaliações psicológicas, testes de habilidade e conhecimentos” (P29-UP).

Apesar de contraditória, a última declaração foi considerada como afirmativa, uma vez que o participante (P29-UP) especulou possíveis formas de identificação de alunos com AH/SD.

Observa-se que o participante P28-UP apresenta uma declaração equivocada ao considerar que o processo de identificação de alunos com AH/SD deva estar centrado em atividades que avaliem suas dificuldades, desconsiderando suas potencialidades.

A identificação de pessoas com AH/SD não é uma questão de “ser ou não ser” e deve envolver a procura de sinais que indiquem a mais ampla gama de potencial e os mais diversos talentos. Essa tarefa deve contribuir tanto aos alunos identificados, como à sociedade no qual estão inseridos, o que requer atenção e cautela dos agentes envolvidos neste processo (GUENTHER, 2000).

Negrini e Freitas (2008) indicam que a identificação de alunos com AH/SD pode envolver a participação de vários agentes que precisam estar comprometidos com a observação e a indicação destes alunos. Os processos de identificação passaram por diferentes fases ao longo da história, apresentando inicialmente uma predominância dos testes padronizados de inteligência. Atualmente, reconhece-se a aceitação de distintas formas de analisar os alunos, por meio de uma visão multidimensional da inteligência e utilizando diferentes instrumentos.

Apenas um participante não respondeu (P31-UP) sobre esse conhecimento e os 28 demais informaram desconhecer critérios e processos de identificação desse público.

Contata-se, novamente, indícios de lacunas na formação dos participantes, uma vez que a maior parte declara desconhecer critérios de identificação de alunos com AH/SD que constituem parte dos conteúdos sobre inclusão e Educação Especial, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre formação de professores (BRASIL, 2015 b).

6.3.13 Sobre o contato com alunos com altas habilidades/superdotação

Quando questionados sobre o contato e experiências prévias com alunos com AH/SD, os discentes apresentaram as respostas listadas abaixo.

11 alunos (P6-UF; P7-UF; P11-UE; P16-UE; P19-UP; P20-UP; P24-UP; P25-UP; P26-UP; P27-UP e P28-UP) declararam já terem tido esse contato e que essas pessoas apresentam as seguintes características:

“Sim, capacidade de executar uma música de ouvido a primeira vista, capacidade de tocar de maneira virtuosa sem conhecimento algum de teoria”. (P6-UF).

“Sim, essas pessoas costumam ser muito inteligentes, algumas considero que devem estar ligadas sim à super habilidades” (P7-UF).

“Conheço, creio que a naturalidade ao executar algo ou a raciocinar é uma dessas características” (P11-UE)

“Sim, desinteresse a conteúdos que julgam ser muito fáceis e pouca facilidade para se relacionar com outras pessoas”. (P16-UE)

“Acredito que sim. Pessoa que nasceu com ouvido absoluto” (P19-UP).

“Creio que sim. Um ouvido muitíssimo aguçado e que necessita de poucas repetições para entender uma mensagem musical e reproduzi-la” (P20-UP).

“Conheço, um menino de 14 anos que tem memória fotográfica, é bem introspectivo, mas muito informado e inteligente” (P24-UP).

“Sim; ouvido absoluto” (P25-UP).

“Sim, dominam linguagens com facilidade maior que outras” (P26-UP).

“Sim, dentre as características estão facilidade de ouvir bem o que está sendo tocado e reproduzir logo em seguida” (P27-UP).

“Sim, pessoas autistas, hiperativas, pessoas com déficit de atenção” (P28-UP).

Apenas um participante não respondeu a essa questão (P31-UP), os 20 demais informaram que não conheciam, uma das declarações sobre o desconhecimento é apresentada a seguir:

“Não, não sei identificar pessoas que possuem altas habilidades/superdotação” (P3-UF).

Percebe-se que as principais características reconhecidas pelos participantes estão relacionadas a pessoas com habilidades musicais e alto nível de acuidade auditiva. Novamente,

figura a correlação de AH/SD com TEA ou algum transtorno funcional em uma das declarações registradas, a do participante P28-UP.

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

Verifica-se nas declarações a recorrência de preconceitos em relação a esse público, uma vez que dificuldades de socialização podem estar relacionados aos desafios presentes na vida de alunos com AH/SD, no entanto, esse não é um traço determinante, uma vez que cada aluno apresenta personalidades e especificidades distintas.

De acordo com Winner (1988), a superdotação numa determinada área, não implica necessariamente numa superdotação em outras áreas. Muito pelo contrário, é até comum encontrar pessoas com AH/SD numa determinada área que apresentam dificuldades e até distúrbios de aprendizagem em outras.

Embora uma parcela considerável dos participantes considerou conhecer pessoas com AH/SD, tal contato não ocorreu em atividades profissionais, pois quando questionados sobre as experiências com tal público nesse contexto específico: 30 dos participantes responderam que não tiveram esse contato e dois não responderam a essa questão (P7-UF e P31-UP).

Observa-se uma consonância das declarações sobre pessoas com AH/SD na área da música em relação às características elencadas na literatura especializada, como a acuidade auditiva, a memória musical e a capacidade de reprodução e de execução musical.

As principais habilidades das AH/SD na área da música centralizam-se na sensibilidade à estrutura musical, à tonalidade, à harmonia e ao ritmo (WINNER, 1988).

6.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DOS CURSOS DE MÚSICA

As entrevistas realizadas com as coordenadoras dos cursos de LPM das IES A - UF e IES C - UP, denominadas respectivamente de C1 e C2, foram registradas com um dispositivo de gravação de áudio e transcritas. Em conformidade com os objetivos previstos para a pesquisa, foi realizada análise do discurso das participantes, buscando verificar a presença de conteúdos relacionados à educação de pessoas com AH/SD nas condições de formação inicial dos professores de música a partir das informações obtidas.

Apresenta-se a caracterização das participantes no Quadro 5.

Quadro 5 – caracterização das coordenadoras participantes

Nome	C1	C2
IES	IES A - UF	IES C - UP
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	43	45
Formação	Licenciatura em Música Mestrado em Música Doutorado em Música Pós-doutorado em Educação	Licenciatura Plena em Música Especialização em Musicoterapia Mestrado em Educação Doutoranda em Promoção da Saúde

Fonte: Elaborado pelo autor

A participante C1 estava há cerca de 10 anos e meio vinculada a IES A - UF, atuou como coordenadora do curso de música entre os anos de 2014 e 2015 e retornou novamente para a coordenação no final do ano de 2017, sua entrevista foi realizada no início do ano letivo de 2019. A participante C2 estava há 10 anos como coordenadora do curso de música da IES C - UP, sua entrevista foi realizada no final do ano letivo de 2018.

6.4.1 Concepções sobre altas habilidades/superdotação

Ambas coordenadoras apresentaram concepções sobre o conceito de AH/SD. As participantes declararam:

“Para mim é o oposto de quem tem baixa dotação. Uma pessoa que tem capacidades muito além de uma pessoa ‘normal’, que demonstra através de habilidades e competências” (C1).

“Altas habilidades e superdotação para mim são características de um sujeito que faz... melhor do que a grande maioria, seja na área das artes, na área dos esportes e na área intelectual” (C2).

Percebe-se, nas declarações de ambas as participantes, uma concepção sobre AH/SD na qual predomina o reconhecimento do nível de habilidades acima da média em detrimento dos níveis da criatividade e do envolvimento com a tarefa previstos no modelo teórico de Renzulli (2004).

Observa-se também a sugestão indireta de um estigma na fala da participante (C1) ao contrapor a pessoa com AH/SD ao que ela denomina de pessoa “normal”.

A maneira como referimo-nos ao outro revela o que dele destacamos e como a ele percebemos, incluindo as marcas de “normalidade” e o nome que designamos a qualquer desvio de um parâmetro tecnicamente estabelecido, que, apesar de ostentar cientificidade, emerge de, e repercute em contextos políticos específicos, orientando destinos (ESQUINZANI; DAMETTO, 2020, p.13).

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

Essa predominância do reconhecimento do traço da habilidade acima da média, observado nas declarações das participantes, pode ser o reflexo da carência de produção e divulgação científica sobre a temática e de como os traços da criatividade e do envolvimento com a tarefa tendem a serem subvalorizados nos processos de identificação e atendimento dos alunos com AH/SD.

6.4.2 Importância do tema na formação dos professores de música

Ambas coordenadoras consideraram o tema da educação de alunos com AH/SD relevante para a formação de professores declarando:

É muito importante, eu já fui professora de educação básica e acho isso muito importante porque as vezes quem não lida com essa realidade da educação básica não tem noção das coisas que se encontram lá. Então eu acho assim... como professora da educação básica e depois do ensino superior, eu tive alunos com baixa dotação e alta dotação nessas duas esferas, e o profissional da educação tem que estar preparado para lidar com essas situações, e a gente não está. Não estamos preparados para lidar, então o que acontece... a gente se depara com problemas educacionais, não no sentido negativo, mas situações educacionais que se o educador não estiver com conhecimentos e condições de resolver, a gente perde o aluno. O

aluno fica com déficit de desenvolvimento, tanto de baixa quanto de alta, isso não pode acontecer (C1)

Eu penso que pelas deficiências que nós temos na área da educação, pelos grandes problemas de infraestrutura e de investimento... é um tema que é muito relevante, porém subdimensionado na área da educação. Eu entendo que deveria ser mais trabalhado, principalmente porque quando a gente percebe as características de um aluno superdotado na sala de aula, a gente não sabe muito bem o que fazer com ele, então, eu acho que é relevante, mas subdimensionado (C2).

A participante C1 acredita que conteúdos relacionados a essa área devam ser contemplados de forma transversal em todas as disciplinas do curso de música.

Eu acho que de forma transversal e obrigatória tanto nas ementas, objetivos e bibliografia na formação do professor... não em uma disciplina específica ou então lá, que tem aquela resolução que precisa estar contemplado, mas não diz como. Eu acho que é um conteúdo tão importante, que por exemplo, na formação do professor de música, todas as disciplinas de ensino de instrumento ou de aprendizagem teórica, a gente pode estar em uma situação com alunos com essas especificidades, o que a gente faz? Por isso eu defendo uma abordagem transdisciplinar, transversal e não uma disciplina isolada. Por que aí “tu” deixas sobre responsabilidade do aluno a articulação e transposição desse conhecimento para outras situações. Então, todas as disciplinas têm que abordar um pouco dessa temática, contextualizando com alguma situação, não importa se a disciplina é teórica ou prática, é dessa forma que eu trabalho (C1).

Em relação ao mesmo aspecto, a participante C2 considera que o tema deveria ser contemplado na formação dos professores, ainda que de forma breve.

Olha, numa graduação eu penso o seguinte... pelo menos aqui na universidade particular onde eu atuo, os alunos chegam com um perfil muito deficitário, tanto na área técnica e específica de conhecimentos musicais, quanto na área de compreensão e interpretação de textos. Enfim, é um perfil muito deficitário de ingresso na universidade. Então, apesar de concordar que o tema deva estar na formação inicial dos professores, eu entendo que nós não temos nem tempo e nem “pernas” para conseguirmos contemplar toda essa temática que seria importante. Dentro da Educação especial, das disciplinas que são voltadas para a Educação Especial, eu penso sim que poderia ter, nem que se fosse de uma forma... é ruim falar a palavra superficial, mas nem que se a gente tocasse de maneira mais leve e breve o tema, poderia ser contemplado sim (C2).

Observa-se que ambas coordenadoras participantes reconhecem e valorizam a importância da temática para a formação dos professores de música apesar de divergirem em alguns pontos sobre a capacidade de contemplar efetivamente conteúdos sobre Educação Especial nos cursos superiores.

Os discursos das participantes alinham-se com a perspectiva de que a inclusão é compreendida como prática colaborativa, na qual o professor necessita de apoios indispensáveis para sua efetivação, “além do mais, ambos professores da educação geral e especial precisam

adquirir conhecimento sobre pesquisa e práticas eficazes necessárias para ensinar todos alunos com deficiência” (PETERSON, 2006, p.7).

A participante C1 também destaca fragilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores, que determinam a obrigatoriedade de conteúdos sobre inclusão e Educação Especial, mas não orientam como esses conteúdos devem ser contemplados.

6.4.3 Experiências profissionais com alunos com altas habilidades/superdotação

As duas participantes informaram já terem tido experiências prévias com alunos com AH/SD.

Sobre essas experiências a participante C1 declarou:

Sim, além da educação básica eu já fui professora de instrumento também, e o que acontece... são pessoas que têm uma habilidade muito grande rapidamente de transformar aquele conhecimento em outras coisas e se o professor não estiver atento, ele se torna um aluno desmotivado, e, às vezes até que perturba o ambiente porque as pessoas não compreendem que ele precisa de outra... e a música é uma área tão interessante, por exemplo assim... vamos imaginar que nós estamos num grupo aqui, ninguém é igual a ninguém, já começa por aí, então dentro de uma partitura que a gente tem que executar, o que uma pessoa que tem superdotação pode fazer a mais que você não consegue? Ou então, o que a gente pode incluir para aquele que com baixa dotação também consiga? Então a música, a prática musical, ela cabe isso, cabe abraçar pessoas que têm muita capacidade e aqueles que têm baixíssima capacidade, entendeu? Numa mesma prática, num mesmo repertório com instrumentos diferentes... É nesse sentido que eu acho que a formação dos professores de música deveria pensar, por isso qualquer disciplina deveria conter isso, para pensar em estratégias para poder fazer a inclusão, porque integrar qualquer um integra, agora incluir de verdade é um trabalho multidisciplinar, precisa de uma articulação, não é de uma hora para outra e o professor precisa capacitarse. (...) Se eu trabalhei com alunos com baixas e alta dotação, sim, e não porque um aluno tem alta dotação, que ele é ótimo em tudo, muitas vezes ele tem fragilidades emocionais como qualquer outra pessoa e a gente tem que saber lidar com isso, porque se não a gente perde o nosso aluno. Por não serem compreendidos, a maioria depreciam, tem ataque de ansiedade, de pânico, então, como lidar com isso que são umas das vivências que eu tive? Porque qualquer pessoa pode ter esse problema esse problemas humanos não são exclusivos de quem tem baixa ou alta dotação, o profissional educação precisa lidar com isso, porque cada pessoa é única, cada pessoa é especial, então como fazer isso... essa abordagem de ensino inclusiva para todos. Por isso o professor não pode ter conhecimentos rasos sobre a área de formação, tem que saber muito de música e tem que saber conteúdos pedagógicos e toda essa gama de conhecimentos que envolvem a docência, incluindo a Educação Especial. (C1)

Observa-se na fala da participante C1 um interesse e inclinação para a discussão de propostas de inclusão escolar. Em vários momentos do seu discurso ela pontua, a partir de seus

conhecimentos e experiências, aspectos nos quais a música e a educação musical podem contribuir para a efetivação de práticas inclusivas. Outro ponto que a coordenadora destaca é a necessidade do tema da inclusão estar presente em todas as disciplinas universitárias e não se restringir à apenas uma ou mais disciplinas específicas.

A participante C2 apresentou a seguinte declaração sobre suas experiências profissionais com alunos com AH/SD:

Sim, a experiência mais significativa para mim foi o contato que eu tive com um aluno na escola regular. Ele tinha por volta de oito a nove anos de idade e eu percebi uma habilidade muito grande na área da música, ele era capaz de fazer coisas impressionantes sendo que ele nunca havia tido aulas de música. Então ele tirava músicas de ouvido, conseguia tocar melodia e acompanhamento ao mesmo tempo, mesmo sem instrumento em casa. Isso me impactou muito, eu conversei com a família dele e sugeri que ele fizesse aula de música. A família começou a trazê-lo aqui em Ribeirão Preto, isso aconteceu em Sertãozinho quando eu dava aula em uma escola privada lá. A família começou a trazê-lo aqui no conservatório e eu pude dar aula pra ele por volta de quatro a cinco anos. Realmente ele era um talento, uma pessoa muito criativa, um menino muito difícil de lidar, com temperamento muito difícil, mas eu percebi realmente que era algo diferenciado (C2).

É válido destacar a importância da atuação que a participante C2 teve como agente educacional no processo de identificação e atendimento do potencial do aluno mencionado em sua declaração. Os conhecimentos e a sensibilidade da participante foram fundamentais para que ela pudesse perceber indicativos de habilidades acima da média no estudante e para que ela pudesse dialogar com a família do mesmo, sugerindo e orientando o encaminhamento desse aluno a um atendimento educacional de enriquecimento.

Conforme Virgolim (2007) indica, os alunos com AH/SD necessitam de serviços educacionais diferenciados e que promovam seu desenvolvimento acadêmico, artístico, social e psicomotor.

Observa-se, a partir do relato, a carência de recursos e de práticas efetivas de atendimento no próprio contexto escolar do aluno, fator que pode se relacionar com o histórico de hiatos da educação musical escolar no país e com a desvalorização da área. Destaca-se também o fato de que as oportunidades de acesso e permanência em um conservatório musical são baixas para grande parte da população brasileira, devido a fatores como a desigualdade social e oferta reduzida de vagas.

Reitera-se a importância de que conhecimentos sobre AEE estejam contemplados na formação inicial dos educadores musicais, pois os mesmos constituem-se como agentes que

podem contribuir com a identificação, encaminhamento e atendimento desses alunos nas salas de aulas comuns ou especializadas.

6.4.4 Conteúdos sobre Educação Especial nos cursos de licenciatura em música

Sobre a presença de conteúdos relacionados à Educação Especial nas disciplinas de seus cursos a coordenadora da IES A- UF forneceu a seguinte declaração:

Essa pergunta é muito importante, nós temos agora neste momento um currículo novo que está sendo implantado a partir deste semestre, nós temos um currículo velho que eu te falei, que é um currículo que tem vários problemas. No currículo antigo nós tínhamos uma disciplina que não faz nem parte do rol de Educação Musical, que se chama Musicoterapia, é uma disciplina relacionada a área da saúde, que foi incluída nesse currículo, no meu ver, de forma equivocada, porque até gera confusão nos alunos de que eles podem trabalhar nessa área e não é verdade. Musicoterapia é uma área da saúde que tem objetivos diferentes da área educacional.

Nessa disciplina, a professora trazia alguns tópicos de Educação Especial, mas de forma muito insipiente. Se você perguntar para os alunos amanhã, eles vão te confirmar tudo isso que eu estou te falando. Nesse currículo novo, na atualidade, a gente tem duas disciplinas voltadas para a área da Educação Especial, uma é obrigatório e a outra é optativa, mas como eu disse, é uma visão de currículo construído com um grupo de professores que segmentou a formação dessa forma. Eu como professora, como formadora de professores, tanto da educação dentro da formação inicial que é a graduação, como da formação continuada que são outras etapas da formação docente, eu acho ainda que uma abordagem interdisciplinar seria muito melhor. Mas o que acontece, a gente cai em um problema que é a formação do nosso professor do ensino superior, ele não tem formação, não tem conhecimento pra lidar com isso e muitas vezes não quer desenvolver (C1).

Se a gente pensar, os professores daqui sabem Libras? Começa por ai, que é uma coisa super elementar. Nós podemos ter um aluno da graduação que possa ter algum problema auditivo, não é porque a pessoa escuta pouco que ela não pode fazer música... pode sim, tem gente que faz muito bem. Nós já tivemos alunos com problema de visão, a gente preparava material ampliado, mas eu acho que nós, professores da universidade, estamos muito despreparados para lidar com essa questão. Falando mais uma coisa sobre que disciplinas essa aproximação com a Educação Especial ocorre, no estágio. Eu sempre estimulei os alunos a procurarem as APAEs para fazerem parte de seus estágios, nem sempre na totalidade. Alguns alunos fazem até a totalidade do estágio na APAE, porque com a parceria com APAE, essa formação do professor acontece de forma compartilhada, mas eu não preciso na minha disciplina, muitas vezes tratar com exaustão de um determinado assunto. A própria parceria com a APAE nos possibilita um diálogo entre universidade e a APAE, e junto com ela, a gente consegue um diálogo para ajudar nessa formação do professor no aspecto da Educação Especial, porque eles ajudam a discutir, conversando casos específicos dos alunos, trazem materiais sobre as questões específicas que a gente enfrenta na APAE, então eu acho seria muito bem vindo a formação do professor cada vez mais se aproximar da realidade educacional. É o olhar que eu tenho de formação docente, dele se aproximar da APAE... de em toda a formação das disciplinas, olhar para a APAE, olhar para as escolas de educação básica que também tem uma política de inclusão e que muitas vezes não ocorre, mas em algumas escolas isso tem (C1).

A um tempo atrás eu era professora efetiva em uma outra universidade pública e tinha uma escola onde todos os alunos especiais eram colocados, eu fiz questão de levar os estagiários para lá... os alunos surdos, os alunos mudos, os alunos que não enxergavam, todos eles tinham aulas de música, e a gente levava os instrumentos de orquestra, eles podiam sentir a vibração dos sons, podiam tocar nos instrumentos, eles faziam música (C1).

“Quais foram as disciplinas que ingressaram no novo currículo? ” (Pesquisador)

Libras, no currículo velho tinha Musicoterapia, que saiu no currículo novo, e, entrou agora duas disciplinas específicas. Você pode ter acesso total ao currículo via o site. Essas disciplinas novas não estão sendo ofertadas agora e aí fica difícil falar, porque uma coisa é ver a disciplina no papel, outra coisa é falar do andamento. Ela está mais para o final do curso, mas eu acho que ela deveria estar vinculada com o PIBID e com as outras vivências (C1).

“O ideal seria estar mais no início? ” (Pesquisador)

Sim e mais transdisciplinar, porque a realidade do aluno especial, não é uma realidade distante, bem pelo contrário, é uma coisa muito presente no nosso dia a dia. Eu acho que falta também, para todas as pessoas, não só para os professores, observar a sociedade. Se a gente ficar observando as pessoas, tem muitas que passam despercebidas justamente por ter algum problema, que é melhor não ver né, tem pessoas que tem esse olhar... é melhor não saber, é melhor eu não ver, é melhor ignorar... e nós não podemos trabalhar com essa forma de viver, a gente tem que entender que existe um percentual bastante acentuado da população, mesmo que seja um indicador pequeno, mas ele existe e precisa ser olhado. E não é tão pequeno, cada vez tem sido maior (C1).

A participante C1 indica, dentro do movimento de adequação curricular do curso para atender as demandas das diretrizes normativas, a retirada de uma disciplina de Musicoterapia que não deveria fazer parte do curso de licenciatura e a inclusão de duas disciplinas que contemplam a área da Educação Especial, sendo uma optativa e uma obrigatória.

Essas alterações indicam uma superação curricular de abordagens da área da Educação Especial vinculadas à área da saúde e carregadas de estigmas clínicos.

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

Conforme Pedroso, Campos e Duarte (2012) apontam, é preciso ressignificar os conhecimentos sobre inclusão e Educação Especial nos cursos de formação de professores, uma vez que somente a organização curricular não garante a efetiva aquisição de saberes pedagógicos para atender as demandas educacionais da escola pública.

Sobre o mesmo questionamento a coordenadora da IES C - UP respondeu:

Nós temos algumas disciplinas que ajudam a contemplar alguns conteúdos da Educação Especial, eu diria que não especificamente altas habilidades/superdotação, mas dentro da disciplina de Musicoterapia e Educação Musical Inclusiva, a gente trabalha questões, os tipos de deficiência e algumas estratégias para que os professores possam se instrumentalizar para trabalharem em sala de aula. Dentro da disciplina de políticas, nós também trabalhamos um pouco sobre a legislação da inclusão, na disciplina de Libras que é obrigatória para todas as licenciaturas também se fala da questão das deficiências. Então eu entendo que a inclusão é um assunto que deva ser trabalhado de maneira transversal no currículo e não especificamente somente nas disciplinas (C2).

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

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

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

Verifica-se assim, indicativos que reforçam a hipótese de uma lacuna na formação inicial dos professores de música em relação à aquisição de conhecimentos sobre Educação Especial nos cursos investigados, uma vez que o tema da educação de alunos com AH/SD tende a ser invisibilizado dentro do currículo desses discentes.

6.4.5 Desafios para contemplar conteúdos de altas habilidades/superdotação no curso

Ambas coordenadoras concordaram que existem inúmeros desafios para contemplar conteúdos relacionados à área de AH/SD em seus cursos.

A participante da IES A - UF indicou:

Sim, são muitos os desafios. Como eu te falei primeiro, eu acho que os professores do ensino superior nem sempre têm formação pedagógica. Por exemplo, nós estamos em um curso de Licenciatura em Música que tem um grupo de professores que são músicos, não tem licenciatura em música, não tem mestrado. Eu tenho mestrado em música, mas é uma subárea de Educação Musical. Eu tenho meu doutorado e pós-doutorado em Educação, mas nem todo mundo tem essa trajetória. Isso também não quer dizer que, em minha trajetória, eu tenha tido uma disciplina específica de Educação Especial, foram raros os momentos em que isso teve lugar em minha formação (C1).

“E isso (lacuna na formação docente universitária) não é um problema exclusivo da música (curso de LPM), correto? ” (Pesquisador).

Não só nessa universidade, como nas outras, na música e em todos. E talvez as áreas mais rígidas, como por exemplo uma licenciatura em matemática, problema seja ainda maior, porque aqui a gente tem uma abordagem mais humana. É uma coisa muito diferente a relação do fazer musical do que o fazer de uma aula de matemática.

Os professores universitários não terem uma formação que permita contemplares esses assuntos nas aulas, um currículo que não os obriga a correr atrás, e o currículo geralmente é formado por eles mesmos. Nós temos questão também do pouco acesso a articulação de determinadas disciplinas com essa realidade. Se a gente não tem um aluno com superdotação, por exemplo, em uma turma da instituição, esse assunto até passa despercebido.

Esses conteúdos estão delimitados a uma disciplina, que é um problema ao nosso ver, ou duas, ou três, que é muito pouco. Falta sempre interdisciplinaridade na abordagem estanke dessas disciplinas. Claro que não podemos esquecer do estágio que tenta fazer essa articulação (C1).

A participante C1 indicou, como principais desafios para contemplação de conteúdos sobre Educação Especial nos cursos de formação de professores, a carência da formação pedagógica do corpo docente e a ausência de interdisciplinaridade na abordagem das disciplinas. Ela também enfatizou a relevância das vivências de estágio para a consolidação desses conhecimentos.

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

Sobre a mesma questão, a participante C2 indicou:

Eu acho que são vários os desafios, primeiro a gente vencer a questão da deficiência do perfil do ingressante, eu acho que se a gente não conseguir vencer isso, a gente não consegue abrir espaço no currículo para esses debates e discussões que são pertinentes. Segundo, a gente entender que Educação Especial não é só deficiência. Terceiro eu acho que é uma conscientização mais global mesmo, da importância da inclusão, seja ela para pessoas com deficiência de aprendizagem ou com altas habilidades/superdotação e essa consciência eu percebo que está cada vez mais difícil embora a legislação e os acordos internacionais demonstrem a importância desse assunto, eu acho que já tem um movimento em termos de adaptações arquitetônicas e acessibilidade de uma forma geral, mas eu entendo que essa consciência individual, pessoal e humana ainda está muito longe de acontecer (C2).

Percebe-se, no discurso supracitado, a concepção de que existem barreiras já inerentes ao perfil do ingressante dos cursos de música. A coordenadora ainda enfatizou as necessidades de sensibilização e de conscientização social para as questões de inclusão, de aquisição de conhecimentos e de maior reconhecimento da temática de AH/SD no âmbito da Educação Especial.

Essa baixa notoriedade da temática tem seu reflexo tanto na Educação Básica, na qual os alunos com AH/SD muitas vezes não são identificados ou reconhecidos pelos professores (PÉREZ, 2004), quanto na maior parte das publicações brasileiras sobre a história da Educação Especial no Brasil (DELOU, 2012).

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

É válido pontuar que existe um descompasso entre o processo de inclusão escolar e a adequação curricular nos cursos de formação de professores, que de modo geral, não contempla a nova realidade. O mesmo se dá no âmbito da inclusão social e profissional.

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

Destaca-se o desafio universitário de formar profissionais e educadores que não sejam somente instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de atitudes e práticas que reconheçam e valorizem a diversidade humana. Os professores precisam ser preparados para a construção de estratégias de ensino e adequação de atividades e conteúdos que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

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

6.4.6 Envolvimento dos licenciandos com o tema em atividades de pesquisa e extensão

A discussão sobre o envolvimento dos licenciandos com atividades de pesquisa e extensão se faz válida, uma vez que esses são aspectos coextensivos a todo o tecido universitário.

A atuação profissional, em qualquer setor de produção econômica, exige capacidade de solução de problemas e a extensão tornou-se uma exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade (SEVERINO, 2016).

A participante C1 declarou desconhecer a presença de algum histórico de pesquisas sobre Educação Especial em seu curso. Já a participante C2 indicou que há atividades acadêmicas já realizadas nessa área, como a produção de artigos científicos, adaptação de materiais didáticos, estágio em uma escola especializada e um trabalho de conclusão de curso sobre AH/SD.

Ambas declararam não saber se há envolvimento dos alunos dos cursos de música com grupos de pesquisa ou projetos de extensão relacionados à Educação Especial e ao ensino de alunos com AH/SD em suas instituições. A participante C1 justificou que a coordenação não tem muito acesso às atividades dos alunos e nem controle das mesmas, ela indicou que seria ideal um sistema institucional que permitisse o acompanhamento, não apenas das disciplinas que os alunos frequentam, mas também de grupos de pesquisa ou demais atividades acadêmicas.

Salienta-se que a formação de educadores e demais profissionais pela universidade deve incluir não apenas um conteúdo abrangente, como também uma maior interrelação com a prática do seu corpo discente e docente. Investir nessas direções permite a superação da falsa dicotomia entre teoria e prática e que os professores participem ativamente das fases de desenvolvimento do estudo, aprendendo a serem pesquisadores de sua própria prática.

A extensão é o terceiro eixo constitutivo da universidade, vinculada ao ensino e à pesquisa, porém voltado ao atendimento das demandas sociais. Ela projeta-se como um processo de inserção social consciente da universidade em uma retroalimentação mútua entre

produção e disseminação do conhecimento por meio de práticas sociais. Esses projetos devem ser diretamente vinculados ao currículo, norteados pelo valor acadêmico e tendo como matriz principal o ensino e a produção de conhecimentos (GLAT; PLETSCHE, 2010).

6.4.7 Importância da música para a área de altas habilidades/superdotação

As duas coordenadoras também consideram a música como uma ferramenta auxiliar nos processos de identificação e de atendimento de pessoas com AH/SD. A coordenadora C1 justificou do seguinte modo:

Com certeza, mas não com um caráter terapêutico, porque eu não sou terapeuta. Com caráter pedagógico, porque eu acho que quem tem possibilidade de estudo da música, sabe que é uma área muito interdisciplinar. O conteúdo que ela tem, nenhuma outra área ensina, mas, ao mesmo tempo que ela ensina o conteúdo da área dela, ela se articula com matemática, com física, com química, com biologia, com comportamento, com relações sociais. É uma área que se pudesse ser sempre abordada nas escolas da educação básica, desde a educação infantil, até o final do ensino médio e profissionalizante, na EJA também e nas APAEs, todos sairiam ganhando... todos, aquele aluno que é considerado normal dentro padrão de desenvolvimento cognitivo, o aluno com altas habilidades, o aluno com baixas habilidades, porque a música estimula muito as questões cerebrais (C1).

Existem várias pesquisas que falam sobre isso, então o aluno que tem baixas habilidades, o aluno que tem déficit cognitivo, ele pode se descobrir nessas práticas. Aquele que tem um desempenho bom, pode ser bom na música ou não, mas é uma possibilidade dele também se desenvolver, então, a música é uma área que todo mundo deveria ter acesso, pelo conhecimento musical em si, que é único, nenhuma outra área ensina, mas também pela potencialidade desse conteúdo como alavanca para a aprendizagem de outras coisas em função de sua potencialidade como conteúdo interdisciplinar (C1).

Eu defendo totalmente o ensino de música nas escolas e acho que as políticas públicas são muito burras, porque as artes trabalham emoções e aspectos cognitivos muito importantes para o desenvolvimento humano, inclusive de abordagem de todas essas especificidades do ser humano, que as outras áreas não. São desvalorizadas, a gente teve o exemplo essa semana do Projeto Guri que foi cortado, é de um grau de ignorância do governo e de interesse também, porque quanto menos acesso, menos cultural, menos pensar da população, melhor, é o que eles querem na verdade, infelizmente é isso aí que a gente lida e a corda sempre vai romper do lado do mais fraco, que é a população que precisa e acaba não tendo mais um serviço, mais uma possibilidade de aprender (C1).

A participante C1 destacou que o trabalho com educação musical deve ser de caráter pedagógico, sendo amplamente compatível para a articulação com outras disciplinas e áreas de conhecimento. Ela ainda indicou a existência de pesquisas que fomentam o potencial da música para o desenvolvimento educacional de todos os alunos e exemplificou como a Educação Musical vem sendo desvalorizada por meio cortes em projetos públicos voltados para a área.

Sobre a importância da música para identificação e atendimento de alunos com AH/SD, A coordenadora C2 declarou:

Tenho certeza, porque nós temos altas habilidades em todas as áreas, inclusive na música, que é com certeza uma forma muito eficaz de se identificar, porque a gente consegue perceber o aluno em todas as dimensões: física, emocional, intelectual, social, então acho que a música é uma excelente ferramenta (C2).

Observa-se o reconhecimento da música como potencial ferramenta para identificação e desenvolvimento de alunos com AH/SD por parte das coordenadoras participantes.

No entanto, quando se discute a educação especializada de alunos com AH/SD na área da música, é preciso reconhecer que os desafios históricos da educação musical escolar no país se acumulam com os desafios de atendimento dos alunos com AH/SD.

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

6.4.8 Importância de conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação na área da música

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

A coordenadora C1 considerou que toda a área da Educação Especial é “bem-vinda” para ser abordada e que uma prática fundamental para efetivação da inclusão é a afetividade com todos os alunos.

Com certeza. Eu acho o seguinte, toda abordagem da área da Educação Especial é bem-vinda, falando de alunos com problemas cognitivos e déficits bem graves, ou pessoas com altas habilidades, todos esses conteúdos devem ser abordados, nenhum com maior ênfase ou menor ênfase, todos deveriam estar igualmente contemplados. Porque como já te disse, como a gente trabalha com a formação do ser humano, quando a gente vai para a realidade do mercado de trabalho, numa escola especificamente, inclusive de periferia, essas coisas acentuam-se mais ainda. As vezes por problemas de alimentação, nós temos alunos que nasceram, entre aspas, normais,

e que por falta de nutriente, ficaram com problemas sérios de desenvolvimento cognitivo. Eu já dei aula para turmas inteiras tinham um, eu não sei se é essa a expressão, tipo um “retardo” mental por falta de alimentação. E aí? O que eu faço com essas 20 crianças nessa condição? Cada um com uma característica diferente.

Eu fico pensando que o professor tem que ter o maior domínio de conteúdos possíveis sobre as pessoas, sobre as diversidades, as especificidades, não só em uma disciplina, mas em um conjunto de disciplinas que proporcione, pois eu acho injusto delegar a um só professor essa responsabilidade. A construção de um professor é dada em coletivo social, e todo mundo que está aqui na universidade poderia se responsabilizar um pouquinho sobre esses aspectos e para isso talvez tivesse que ter alguma política dentro da instituição que ajudasse esse professor universitário a preencher essas lacunas formativas, promovendo seminários, promovendo cursos de curta duração, formação em Libras, todo nós deveríamos saber isso, não só em relação de como lidar com alunos com altas habilidades, mas também com aqueles que tem sérios problemas.

Tenho alunos com sérios problemas, que passaram no vestibular mas têm muitas dificuldades, de aprender tudo, desde a coisa mais simples, o que a gente faz com esse aluno? “Roda” ele só porque ele compreende as coisas de uma forma diferente e no ritmo dele? Ele é gente igual e tem os mesmos direitos, como então trata-lo de uma forma que ele consiga acompanhar? É o mesmo direito, a gente precisa tratar as pessoas com mais amorosidade, a gente trata muito como empresa, como um negócio, “Você está dando prejuízo para o negócio, então você vai perder a vaga”. É muito triste, a gente precisa ter um sistema que olhe muito para os aspectos humanos e trabalhe as emoções das pessoas também, com mais amorosidade, porque só trabalhar com negatividades não dá.

Eu tive uma experiência uma vez, quando era professora de uma universidade do estado em Santa Catarina, onde eu tinha um aluno que tinha Asperger e tinha superdotação. Ele veio fazer estágio comigo, ele era muito inteligente, o cara era fora da curva, era um autismo bem leve, mas ele conseguia fazer tudo. Ele veio para mim, ele não me conhecia e quis dar um “migué” e não conseguiu, porque ele quis valer desse problema para fazer mal feito algumas atividades escritas e fazer o estágio na prática chegando atrasado, dando várias desculpas. O que acontece, eu faço uma abordagem nas aulas de estágio que é muito interessante. Quando eu recebo quinzenalmente ou semanalmente os trabalhos dos alunos, eu faço um parecer qualitativo sobre a prática. Cada vez que eu vou a escola eu escrevo uma página falando o que eu acho da pessoa e esse aluno eu me lembro que assim como eu falei dos outros, primeiro escrevi os aspectos positivos, depois os que precisam melhorar e aqueles que não são tão bons e precisam evitar, e aí tem um parágrafo de conclusão, minha assinatura, mas sempre com amorosidade, com cuidado, para cada um, não interessa quem seja a pessoa. Esse aluno ficou tão envergonhado da postura dele que ele beijava o parecer e mudou “da água para o vinho” nas semanas posteriores.

A gente pode desenvolver uma postura muito mais amorosa, muito mais acolhedora e muito mais esperta no trato com os alunos, porque as vezes não é brigando e xingando, mostrando que você tem poder sobre o aluno que você “ganha” ele, é você sendo atencioso, responsável e principalmente amoroso, entendendo as limitações de cada um, porque cada um é especial. Então assim, ele ficou chocado com o parecer, porque eu salientei as coisas do atraso, falei do jeito de escrever, que eu via muito potencial nele que não era aproveitado e que ele não se dava por conta, que ele poderia ter feito tais coisas. Ele na aula de estágio lá na escola, ele só observava, ele se valia de um problema que ele tinha, de atenção, para não fazer as atividades com os alunos. Delegava para o colega, entre aspas, normal. Esse parecer foi a forma como eu chamei ele, para ele se olhar diante daquilo. Ele ficou perplexo. A gente conquista as pessoas desta forma, é um diálogo de construção e não de destruição, por que as vezes tu tens um aluno com problema e ele é “destruído” por professores.

O professor diz para ele: “Você rodou, porque você não aprendeu”. Mas a gente sabe que o maior fracasso não é do aluno, é do professor que não conseguiu que o aluno aprendesse. Isso é educação, o fracasso é do professor, quando o aluno reprova em uma disciplina, o professor deveria olhar para si e dizer assim: “onde que eu errei? ”; “o que eu deixei de fazer? ”; “como eu posso melhorar? ”. Eu acho que o diálogo, a atenção são coisas muito importantes e que os processos de Educação Especial, com o tempo, são muito mais humanos, se a gente for pensar. Tu olha a pessoa na sua integralidade, eu acho que a educação deveria caminhar mais nesse viés (C1).

A participante C1 mencionou como os problemas de inclusão acentuam-se com as desigualdades sociais, sobretudo em escolas mais periféricas. Outro aspecto que se destaca em sua declaração é o da responsabilidade da universidade na formação continuada de seus próprios docentes, que muitas vezes carecem de conhecimentos sobre temas de inclusão e Educação Especial.

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

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

Assim, a oferta de estímulos adequados constituiu um fator determinante no desenvolvimento de alunos com AH/SD, sendo necessário identificá-los e atendê-los o quanto antes para que esses potenciais não se percam.

Alunos de classes sociais economicamente desfavorecidas, que frequentam ambientes educacionais com poucos recursos, tendem a receber menor grau de estímulos e de enriquecimentos educacionais e a terem suas possibilidades de identificação e de atendimento reduzidas.

Já a coordenadora C2 indica que é fundamental pensar na educação de forma prioritária, sendo necessário melhor remuneração e valorização para que se construa um perfil mais adequado de profissionais da educação, além disso, é preciso uma rede de apoio multifuncional, com profissionais de diversas áreas para contribuir nessa formação.

Eu acho que sim, tem que ser contemplado... eu acho que não é contemplado por tudo isso que eu listei anteriormente. Eu entendo que nós precisamos pensar na educação de uma maneira prioritária, enquanto isso não acontecer a gente não vai atrair bons alunos para as licenciaturas. Então, enquanto não houver uma melhor remuneração, uma maior valorização, nós não vamos ter alunos com perfil tão adequado ao papel profissional do professor. Se a gente conseguisse uma infraestrutura melhor, um investimento maior na educação, a gente conseguiria atrair um perfil de alunos mais comprometidos e preparados para a área da educação. Infelizmente hoje a gente percebe que são alunos que ingressam porque o processo seletivo é mais fácil, ou porque não tiveram outra oportunidade, infelizmente. Então é a minoria das pessoas que ingressa na licenciatura que de fato tem vocação para ser professor, então acho que esse é o primeiro ponto. Talvez seja uma visão um pouco pessimista devido aos resultados das eleições de 2018, eu acho que são conteúdos muito importantes de serem trabalhados, mas a licenciaturas precisariam também de um pouco mais de apoio, porque tudo cabe na educação. Então as responsabilidades para os professores, assim como na formação, sobrecarregam os estudantes das licenciaturas. Se a gente tivesse uma rede de apoio um pouco mais formada com psicopedagogos, com psicólogos, com terapeutas ocupacionais nas escolas, nós teríamos muito mais chances de trabalhar de uma maneira interdisciplinar e teríamos uma visão muito mais completa do processo educacional e não somente tudo na área dos professores (C2).

A participante C2 destacou fatores de desprestígio profissional que se relacionam com as lacunas que permeiam os cursos de licenciatura. As políticas de formação de professores, nesse sentido, indicam a necessidade de ampliar os mecanismos de acompanhamento institucional dos cursos superiores.

6.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DAS IES

Os dados levantados confluem para a evidência de uma lacuna na formação inicial dos professores de música dos cursos de LPM investigados, no que diz respeito a presença de conteúdos sobre o tema AH/SD e sobre os conhecimentos que os discentes participantes apresentaram.

As menções sobre Educação Especial nos documentos curriculares ficaram restritas às disciplinas de carga horária mínima, muito provavelmente para atender às demandas legais de obrigatoriedade desse conteúdo; e percebe-se a ausência de menções específicas ao AEE de pessoas com AH/SD nesses documentos.

Os cursos observam e atendem ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, sobre a inclusão da disciplina de Libras (BRASIL, 2005) e as diretrizes da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, sobre a inclusão de conteúdos curriculares relacionados à Educação Especial (BRASIL, 2015b). No entanto esses conteúdos figuram de forma superficial e em disciplinas de carga horárias mínimas.

Dados fornecidos pelas coordenadoras dos cursos de música das duas IES participantes indicam que a ausência dessas menções se justifica pela longa vigência de um projeto pedagógico de curso desatualizado (C1) e pela concepção de que o perfil deficitário do ingresso e as demandas acadêmicas, muitas vezes, inviabilizam a possibilidade desses conteúdos serem contemplados de forma específica no curso (C2).

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

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

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

Nesse aspecto, podemos compreender que muitos desafios da identificação e da educação de pessoas com AH/SD estão correlacionados com crenças de senso comum, algumas decorrentes de características próprias desses indivíduos, já outras, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos e de desinformação sobre o tema. Há bases históricas que perpetuam essa condição de marginalização desses alunos (PÉREZ, 2014).

Outro indicador de desconhecimento e perpetuação de crenças de senso comum sobre o tema é percebido em associações realizadas pelos discentes participantes nas respostas dos questionários, nos quais o comportamento de AH/SD era intrinsecamente relacionado a alguma deficiência.

O desconhecimento das características desses alunos faz com que algumas pessoas pensem que a habilidade acima da média seria, em certo grau, compensada por traços físicos ou de personalidade deficitários (PÉREZ, 2014).

As divergências conceituais apresentadas por alunos e coordenadoras dos cursos investigados pautam-se, também, na divergência de modelos teóricos empregados na literatura especializada para o reconhecimento das AH/SD. No entanto, percebeu-se, na análise dos dados, o recorrente emprego de terminologias pejorativas e que perpetuam estigmas sobre os alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

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

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

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

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

De acordo com Brito (2003), ter contato com repertórios musicais por meio da audição, cantar, brincar com música e desenvolver jogos musicais, são atividades que estimulam o desenvolvimento de capacidades de percepção e expressão. Para a autora, a música influencia o processo de aprendizagem, uma vez que a Educação Musical, nas últimas décadas do século

XX, passou a receber influência das teorias cognitivas em coerência com os procedimentos pedagógicos contemporâneos.

Esse aspecto da Educação Musical relaciona-se com a capacidade de desenvolvimento de distintas habilidades e reforça o potencial que essa arte possui de auxiliar no desenvolvimento de pessoas com AH/SD, sobretudo nessa área.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de um estudo de casos múltiplos, com análises de documentos oficiais de cursos de LPM de três Instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo e levantamentos de campo com alunos e coordenadoras dos cursos participantes, foi possível contemplar os objetivos previstos de investigar e de analisar conteúdos e conhecimentos relacionados ao tema AH/SD nos currículos ofertados na formação inicial dos professores de música.

A amostra estudada representou um recorte do panorama atual da Educação Musical e da Educação Especial no país, no qual evidenciam-se ainda inúmeras fragilidades e a ausência de articulações significativas entre essas áreas de conhecimento.

A triangulação dos dados obtidos verificou a hipótese da ocorrência de uma lacuna na formação inicial dos professores de música no contexto brasileiro. Observou-se a perpetuação de inúmeros desafios a serem superados para a implementação de perspectivas educacionais que contemplem o reconhecimento da diversidade de alunos presentes nas salas de aula, inclusive para o atendimento educacional de pessoas com AH/SD, em áreas gerais e na música.

Constatou-se a necessidade de maior presença de conteúdos relacionados às especificidades do aluno considerado PAEE na formação dos educadores musicais, como: conhecimentos filosóficos, políticos, históricos e legais da educação especial; questões sobre o currículo adaptado; tecnologia assistiva na sala regular e acessibilidade na escola.

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

A ocorrência de arranjos de conteúdos de origens epistemológicas distintas no currículo do curso de música da IES B – UE, em uma disciplina que contém Libras, Educação Especial e Educação Inclusiva sugere uma manobra de adequação curricular, que traz com ela inúmeros outros problemas e desafios, dentre eles: como esses conteúdos serão organizados e contemplados? Quem é o professor apto a ministrar essa disciplina? Qual a efetividade desse arranjo na formação dos educadores musicais?

A ocorrência de uma disciplina denominada de Musicoterapia e Educação Musical inclusiva, no curso de música da IES C – UP, representa uma fragilidade curricular, na qual percebe-se a perpetuação de um modelo de ensino ainda associado a abordagens clínicas e da área da saúde.

Em relação aos conhecimentos sobre a educação para atuação com alunos com AH/SD, a fragilidade é ainda maior, uma vez que indicadores desses conteúdos não figuram nos dados dos documentos analisados e que as declarações dos alunos e coordenadoras dos cursos investigados nessa pesquisa reforçam a necessidade de um maior envolvimento dessa temática na formação dos educadores musicais.

A invisibilidade da temática de AH/SD, observada nos documentos oficiais dos cursos investigados, indica uma lacuna curricular na formação desses professores de música, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores vigentes no momento de elaboração do estudo determinam a garantia de conteúdos sobre inclusão e Educação Especial nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2015b) e os alunos com AH/SD possuem direito a um atendimento educacional especializado suplementar (BRASIL, 1996) e constituem parcela do PAEE, conforme indica a PNEE-PEI (BRASIL, 2008).

Vale reiterar que somente a presença desses conteúdos, ainda que em disciplinas específicas, não será também suficiente para o preparo desses profissionais. Ainda que esse trabalho tenha tido como enfoque a formação inicial de professores de música, a formação do de qualquer agente educacional, sobretudo os professores, deve ser idealmente contínua e permanente.

É necessário que estes conteúdos sobre Educação Especial não se restrinjam a tópicos ou a disciplinas pontuais para cumprir demandas legais e burocráticas dos cursos de formação de professores no país e que esses conhecimentos estejam presentes na vida desses professores, até se tornarem parte integrante de toda a prática docente.

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

Foi lançado aqui, feixes de luzes sobre os desafios tangentes à formação de professores da educação musical e ao atendimento educacional especializado de alunos com AH/SD no país.

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

REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p.137-153, 5 ago. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamentos**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001. 188 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino). ISBN 8512307404.

ALMEIDA, C. E. M. Universidade, educação especial e formação de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação, v. 28, 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** 2005, p.1-17. Disponível em:

<<https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ANDRADE, E. R. et al. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004. 224 p. ISBN 85-16-04183-2.

ANTIPOFF, C. A; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas , v. 14, n. 2, p. 301-309, Dec. 2010 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 mar. 2020.

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

BAZON, F. V. M. et al. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, e176672, 2018. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100463&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional. Brasília: MEC, 1961.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial,1994.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer. CNE/CES nº 776, de 03 de dezembro de 1997. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília-DF, 03 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2019.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 9 de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 08 de maio de 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 10 out. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 8 de março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências**. Brasília: CNE/CES, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. Decreto n. 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01. mar. 2019.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 02.mar.2019.

_____. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial, n. 555, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.** 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13234.htm>. Acesso em: 24 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2019

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 24 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06/04/2018. Edição:66. Seção 1. p. 10. Brasília, 2018. Disponível em: <[PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: CNE, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 jan. 2020

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

CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes Universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l], v. 09, n. 26, p. 30-50, out. 1994. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/RBCS/26/rbcs26_03.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 19-30, n.26, 2005. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

DENARI, F. E. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: Da segregação à inclusão**. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. Cap. 2. p. 35-64.

_____. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo. v. 1, n. 2, abr. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/587/552>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

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

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. O ordenamento discursivo sobre a deficiência no Brasil: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 1-15, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37799>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed.Unesp, 2008. 364 p. (Arte e Educação). ISBN 9788571397996.

GAGNÉ, F. From genes to talent. **Revista de Educación**, 368. Abr-Jun 2015, p.12-37. Disponível em:<<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosingles/gagne.-f.-en.-1-368.pdf?documentId=0901e72b81cbf793>>. Acesso em 24 fev. 2019.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z, C. Desenvolvendo talento: modelo diferenciado de dotação e talento – DMGT 2.0. In: MOREIRA, L.C; STOLTZ, T. (Coords). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juará, 2012. p. 19-44.

GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: **Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2003.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994. 340 p.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995. 257 p. (Biblioteca Artmed). ISBN 85-7307-413-2.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

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

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

_____. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: Desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p.281-298, dez. 2009. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/810/554>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

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

_____. Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento. **Polyphonia/solta A Voz**, Goiânia, v. 22, n. 1, p.83-107, 29 nov. 2012. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rp.v22i1.21211>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/272852449_Metodologia_Cedet_caminhos_para_developper_potencial_e_talento>. Acesso em: 05 out. 2019.

HENTSCHKE, L (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2000. 163 p. ISBN 8570255438.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 216 p.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. 2. ed. Escrituras Editora, 2010. 159p.

ILARI, B. **Shinichi Suzuki**: a educação do talento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 185-218.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 31 jan 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 31 jan 2020.

JOLY, I. Z. L.; KATER, C. E; SANTIAGO, G.G.A. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical**. São Carlos. Rev. 2007. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/musica/musica-projeto-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KIRNARSKAYA, D. **The natural musician**: on abilities, giftedness and talent. Trad. do russo por Mark H Teeter. New York: Oxford, 2004.

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

KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 83-102, abr. 2017. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18972>>. Acesso em 24 fev. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X18972>

JUNIOR, L.; MARTINS, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p.149-171, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percursos/article/view/18577>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 315 p. ISBN 9788522457588.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talent**: report to the congress of the United States by de U.S. Commissioner of Education and back-ground papers submitted to the U.S. Office of Education Washington, D.C/.: U.S Government Printing Office, 1972. Disponível em: < <https://www.valdosta.edu/colleges/education/pcft/document%20/marland-report.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

MARQUES, D. M. C. Identificação do aluno com precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas: um estudo de caso. In: RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B; COSTA,

M. P. R(Org.). **Altas habilidades/ superdotação: temas para pesquisa e discussão**. São Carlos: Edufscar, 2017. p. 129-151.

MARTINS, A. C. Z; ALENCAR, E.S. **Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 31-45, jun. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881>>. Acesso em 24 fev. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X1881>.

MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. Altas habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. In: RANGNI, R. A; MASSUDA, M. B; COSTA, M. P. R(Org.). **Altas habilidades/ superdotação: temas para pesquisa e discussão**. São Carlos: Edufscar, 2017. p. 89-125.

MOREIRA, C. A.; LIMA, F. M.; SILVA, P. N. A difícil tarefa de acadêmicos de cursos noturnos de conciliar trabalho e estudo. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univa**, Mato Grosso do Sul, v. 2, n. 6, p. 51-56, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/7212452-A-dificil-tarefa-de-academicos-de-curso-noturno-em-conciliar-trabalho-e-estudo.html>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

NEGRINI, T.; FREITAS, S.N. **A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 273-284, dez. 2008. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103/76>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo - Rs, v. 17, n. 1, p.40-47, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05>>. Acesso em: 05 out. 2019.

PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 163-175.

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

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 627-640, set. 2014. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>>. Acesso em: 31 jul. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14274>.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2006, vol. 12, n. 1, p. 3 -

10. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31981.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico** – 2.ed – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Indivíduos talentosos: o filme Gênio indomável como fonte de análise. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 35, p. 197-213, dez. 2012. ISSN 2175-3520. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/27979>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

RENZULLI, J. S. Three ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.), **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998. p. 1-25.

_____. Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you... In: S. M. REIS (Org. Serie) & J. S. RENZULLI (Org. Vol.), **Essential Reading in Gifted Education: Identification of students for gifted and talented programs**, Vol. 2., p. 63-70. Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children. 2004a.

_____. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004b. Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>. Acesso em 24 fev. 2019.

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

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

REYNAUD, M. L. D.; RANGNI, R. A. O atendimento do aluno com altas habilidades à luz da legislação brasileira. In: RANGNI, R. A; MASSUDA, M. B; COSTA, M. P. R.(Org.). **Altas habilidades/ superdotação: temas para pesquisa e discussão**. São Carlos: Edufscar, 2017. p. 67-85.

ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação: A libras como disciplina no ensino superior**, [s. l], v. 13, n. 15, p. 71-85, 15 out. 2011. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/index>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE 111/2012 que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.** Publicada em 03 de fevereiro de 2012. Diário Oficial Estadual – Seção I São Paulo, p.46. Disponível em: < <https://cutt.ly/OhOrBfb> >. Acesso em: 17 dez. 2019.

_____. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE 154/2017 que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.** Publicada em 07 de junho de 2017. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, p.38-39. Disponível em: <<atpa-cee-delib-154-2017-com-marcas.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante.** 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2012. 408 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. 317 p. ISBN 9788524924484.

SOUZA, A. R. **Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas.** 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Program de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8785/DissARS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 maio 2017.

SUZUKI, S. **Educação é amor: um novo método de educação.** 2.ed. Santa Maria: Imprensa Universitária/ UFSM. 1983. 143 p.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira.** São Paulo: Ed. 34, 1998. 365 p. ISBN 85-7326-094-7.

UNICEF. **Declaração mundial de educação para todos,** 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 24 fev. 2019.

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

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

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

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de coordenadora acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Música da Instituição de Ensino Superior _____, informo que o projeto de pesquisa intitulado “Conhecimentos acerca de altas habilidades/superdotação na formação inicial de educadores musicais”, apresentado pelo pesquisador Alexandre Trindade de Almeida, que tem como objetivo principal investigar e analisar os conteúdos e conhecimentos relacionados ao tema altas habilidades/superdotação nas condições de instrução ofertadas na formação inicial dos professores de música, foi analisado e considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a realização do referido projeto apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

“Declaro ler e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/10. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Assinatura: _____

Coordenadora acadêmica

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos,

Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil.
Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE B – TCLE DO LICENCIANDO EM MÚSICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado discente.

Eu, Alexandre Trindade de Almeida, RG 53.920.726-3, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos venho por meio deste documento solicitar a sua autorização para que possa participar da pesquisa “CONHECIMENTOS ACERCA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS” que estou realizando sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Piedade Resende da Costa.

A pesquisa será desenvolvida nas seguintes instituições de ensino: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, campus de São Carlos-SP; Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, campus de Campinas-SP; Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” câmpus de São Paulo - SP e Universidade de Ribeirão Preto – Unaerp, câmpus de Ribeirão Preto - SP. A mesma tem por objetivo principal: investigar e analisar os conteúdos e conhecimentos relacionados ao tema altas habilidades/superdotação nas condições de instrução ofertadas na formação inicial dos professores de música.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário desenvolvido na pesquisa. A duração de sua participação não será maior que meia hora.

Os riscos subjetivos poderão estar relacionados ao tempo despendido para a resolução do formulário proposto pelo pesquisador, desconforto em relação as questões nele presentes e incômodo na mudança da rotina por conta do desenvolvimento dos procedimentos. Os mesmos serão conduzidos de forma a minimizar qualquer desconforto possível do participante, evitando ao máximo qualquer risco possível. Sempre serão discutidos e apresentados os procedimentos que serão utilizados para a posterior aplicação. Caso ocorra algum desconforto ou constrangimento por parte dos participantes o pesquisador amenizará a situação podendo interrompê-la para que o participante se restabeleça.

A sua participação na pesquisa é voluntária, portanto, a recusa ou a retirada do consentimento em qualquer fase do estudo não trará penalidade alguma e nem prejuízo à você ou a sua relação com o pesquisador, com a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, garantindo o caráter confidencial de sua participação, assegurando a proteção de sua privacidade e o sigilo de suas informações.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar da pesquisa, no então, são garantidos os direitos de assistência integral e indenização caso você sofra algum dano comprovado, previsto, ou não, neste termo, resultantes da participação no estudo.

A análise desses dados pode contribuir para a verificação da hipótese de uma lacuna na formação inicial dos professores de música, aliada as mudanças dos paradigmas educacionais contemporâneos. A pesquisa permitirá um maior aprofundamento na temática Altas Habilidades/Superdotação discutindo o panorama da formação inicial de professores de música para com a identificação e com o atendimento dessa parcela do

Dados do pesquisador

Nome: Alexandre Trindade de Almeida

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Endereço: R. _____, nº _____, Bairro: _____ – Cidade/UF: _____

Tel: (16) XXXX-XXXX / (16) X XXXX-XXXX

Eu _____
(Telefone: _____) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Os resultados oriundos das informações fornecidas poderão ser apresentados em publicações e eventos científicos, mantendo o meu sigilo como participante.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCAR que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km.235- caixa postal 676- CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Local e data

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C – TCLE DO COORDENADOR DO CURSO DE MÚSICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr(a). Coordenador(a) do Curso de Licenciatura Plena em Música da

(nome da instituição de ensino superior).

Eu, Alexandre Trindade de Almeida, RG 53.920.726-3, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos venho por meio deste documento solicitar a sua autorização para que possa participar da pesquisa “CONHECIMENTOS ACERCA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS” que estou realizando sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria da Piedade Resende da Costa.

A pesquisa será desenvolvida nas seguintes instituições de ensino: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, campus de São Carlos-SP; Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, campus de Campinas-SP; Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” câmpus de São Paulo - SP e Universidade de Ribeirão Preto – Unaerp, câmpus de Ribeirão Preto - SP. A mesma tem por objetivo principal: investigar e analisar os conteúdos e conhecimentos relacionados ao tema altas habilidades/superdotação nas condições de instrução ofertadas na formação inicial dos professores de música.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder uma entrevista semi-estruturada. A duração de sua participação não será maior do que uma hora.

Os riscos subjetivos poderão estar relacionados ao tempo despendido para responder à entrevista proposta pelo pesquisador, desconforto em relação as questões nela presentes e incômodo na mudança da rotina por conta do desenvolvimento dos procedimentos. Os mesmos serão conduzidos de forma a minimizar qualquer desconforto possível do participante, evitando ao máximo qualquer risco possível. Sempre serão discutidos e apresentados os procedimentos que serão utilizados para a posterior aplicação. Caso ocorra algum desconforto ou constrangimento por parte dos participantes o pesquisador amenizará a situação podendo interrompê-la para que o participante se restabeleça.

A sua participação na pesquisa é voluntária, portanto, a recusa ou a retirada do consentimento em qualquer fase do estudo não trará penalidade alguma e nem prejuízo à você ou a sua relação com o pesquisador, com a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, garantindo o caráter confidencial de sua participação, assegurando a proteção de sua privacidade e o sigilo de suas informações.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar da pesquisa, no então, são garantidos os direitos de assistência integral e indenização caso você sofra algum dano comprovado, previsto, ou não, neste termo, resultantes da participação no estudo.

A análise desses dados pode contribuir para a verificação da hipótese de uma lacuna na formação inicial dos professores de música, aliada as mudanças dos paradigmas

Dados do pesquisador

Nome: Alexandre Trindade de Almeida

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Endereço: R. _____, nº _____, Bairro: _____ – Cidade/UF: _____

Tel: (16) XXXX-XXXX / (16) X XXXX-XXXX

Eu _____
(Telefone: _____) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Os resultados oriundos das informações fornecidas poderão ser apresentados em publicações e eventos científicos, mantendo o meu sigilo como participante.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCAR que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km.235- caixa postal 676- CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Local e data

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Seção II – Questões sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)
<p>1. Qual nível de conhecimento você considera possuir sobre a temática altas habilidades/superdotação?</p> <p><input type="checkbox"/> Alto, conheço bem a temática <input type="checkbox"/> Moderado, conheço razoavelmente a temática <input type="checkbox"/> Baixo, conheço pouco sobre a temática <input type="checkbox"/> Desconheço a temática.</p>
<p>2. Para você, o que é altas habilidades/superdotação?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>3. Para você, qual é a relevância desse tema para a formação dos professores, inclusive os de música?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>4. Você sabia que os alunos com AH/SD possuem direito a um atendimento educacional especializado?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>5. Você saberia dizer quais são esses direitos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>6. Você acredita que ocorram desafios para a identificação e para o atendimento de pessoas com altas habilidades/superdotação? Se sim, quais os maiores?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>7. Você conhece critérios para a identificação e para o atendimento desses alunos na escola?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>8. Você conhece pessoas com altas habilidades/superdotação? Quais características dessa(s) pessoa(s) você considera estarem relacionadas às altas habilidades/superdotação?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

<p>9. Você já teve contato com alunos com AH/SD (identificados ou em processo de identificação) durante alguma experiência profissional ou durante o estágio supervisionado? Como foi essa experiência?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>10. Existe alguma disciplina que contemple temas de Educação Especial em seu curso?</p> <p>() Sim () Não () Não sei informar</p>
<p>11. Conteúdos relacionados ao tema altas habilidades/superdotação estão presentes em alguma atividade curricular ou disciplina do seu curso de licenciatura em música?</p> <p>() Sim () Não () Não sei informar</p>
<p>12. Você já teve contato com o tema altas habilidades/superdotação fora do seu curso de licenciatura em música? Se sim, pode dizer como foi?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>13. Você tem conhecimento sobre a existência de projetos de extensão ou de grupos de pesquisa em sua instituição de ensino onde o tema altas habilidades/superdotação esteja presente?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>14. Você participa de algum grupo de pesquisas ou projetos de extensão onde o tema altas habilidades/superdotação é contemplado? Se sim, descreva esse envolvimento.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>15. Você se considera preparado para atuar com alunos com altas habilidades/superdotação na escola e em demais espaços educacionais? Por quê?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>16. Você considera que a música pode ser um elemento auxiliador para a identificação e para o atendimento de potenciais habilidades? Se sim, de que forma?</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Agradecemos a sua participação.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS CURSOS DE MÚSICA



Roteiro para entrevista semiestruturada com coordenadores dos cursos de Licenciatura Plena em Música

Nome do(a) coordenador(a):

Formação inicial, especializações e títulos:

1. A quanto tempo o(a) Sr(a) está no cargo de coordenador(a) do curso de Licenciatura Plena em Música dessa instituição de ensino superior?
2. O que é altas habilidades/superdotação para o(a) senhor(a)?
3. Para o (a) senhor(a), qual a relevância desse tema na formação dos professores e como ele deveria ser contemplado nos cursos superiores?
4. O(a) senhor(a) possui experiências prévias com alunos(as) com altas habilidades/superdotação? Se sim, pode descrevê-las?
5. O(a) senhor(a) possui experiências prévias com demais alunos(as) considerados público-alvo da Educação Especial? Se sim, pode descrevê-las?
6. Conhecimentos relacionados à educação de pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial estão presentes nos componentes curriculares do curso de Licenciatura Plena em Música dessa instituição? De que modo?
7. Conhecimentos relacionados especificamente à temática altas habilidades/superdotação estão presentes nos componentes curriculares do curso de Licenciatura Plena em Música dessa instituição? De que modo?
8. Para o(a) senhor(a), existem desafios para se contemplar adequadamente esses conteúdos no curso? Poderia citar os mais relevantes?
9. Se esses conteúdos estão presentes, o(a) senhor(a) acredita que eles estão sendo suficientemente contemplados?
10. Há um histórico de pesquisas desenvolvidas sobre a temática da educação especial e sobre altas habilidades/superdotação no curso de Licenciatura Plena em Música dessa instituição? Sejam elas em iniciações científicas, trabalhos de conclusão de curso ou demais projetos?
11. Há núcleos de extensão ou grupos de pesquisa que contemplem a temática educação especial na sua instituição de ensino? E para altas habilidades/superdotação?
12. O(a) senhor(a) tem conhecimento se os alunos do curso de Licenciatura Plena em Música dessa instituição se envolvam com as atividades realizadas nesses núcleos ou grupos de pesquisa?
13. O(a) senhor(a) considera que a música pode ser um elemento auxiliador para a identificação e atendimento de potenciais habilidades? Se sim, de que forma?
14. O(a) senhor(a) considera que conhecimentos acerca da temática altas habilidades/superdotação e do público-alvo da Educação Especial em geral devem ser melhor contempladas nos cursos de formação de professores, inclusive os de professores de música? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conhecimentos acerca de altas habilidades/superdotação na formação inicial de educadores musicais.

Pesquisador: ALEXANDRE TRINDADE DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 95241018.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.909.946

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa é de níveis exploratório e descritivo, com abordagem mista, para a sua realização será adotada a estratégia de estudos de casos múltiplos, contemplando pesquisas documentais com o estudo de campo.

Objetivo da Pesquisa:

A mesma tem por objetivo geral: investigar e analisar os conteúdos e conhecimentos relacionados ao tema altas habilidades/superdotação nas condições de instrução ofertadas na formação inicial dos professores de música. Os objetivos específicos são: a) verificar e analisar a interface entre matrizes curriculares, projetos pedagógicos e conteúdos relacionados à AH/SD em cursos de Licenciatura Plena em Música (LPM); b) analisar o nível de contato dos licenciandos com a temática AH/SD; c) compreender aspectos da educação musical que fomentem o desenvolvimento de diferentes habilidades. A coleta de dados será realizada por meio de: revisão do tipo documental com matrizes curriculares, ementas disciplinares e projetos pedagógicos dos cursos; aplicação de um formulário aos graduandos de etapas finais de cursos de LPM de quatro Instituições de Ensino Superior nas cidades de São Carlos-SP, Campinas-SP, Ribeirão Preto-SP e São Paulo-SP que avalie o nível de contato desses participantes com a temática no seu curso, em experiências profissionais e no estágio supervisionado, além de possíveis articulações dos licenciandos com grupos de estudos e programas de extensão que envolvam essa área da Educação Especial; entrevista semi-

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.909.946

estruturada com coordenadores dos cursos supracitados. A análise será realizada por meio de triangulação dos dados obtidos nas diferentes fontes. Os resultados podem contribuir para a verificação da hipótese de uma possível lacuna formativa dos professores de música, fornecendo subsídios para discussão, reflexão, adequação e aprimoramento de propostas pedagógicas em diferentes dimensões.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Considera-se a possibilidade de riscos subjetivos, pois o preenchimento do formulário ou a entrevista podem tomar tempo do participante. Algumas questões podem remeter a algum desconforto, acarretar cansaço e evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis. Com o intuito de reduzir os riscos e respostas tendenciosas, a coleta será realizada através de formulários com os licenciandos e entrevista semiestruturada com os coordenadores dos cursos, sem exposição ou explanação prévia sobre o tema. Os participantes interessados assinarão o TCLE para posteriormente serem submetidos ao formulário. Será garantida a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). O pesquisador estará atento a sinais verbais e não verbais de desconforto dos participantes. O estudo será suspenso imediatamente ao ser percebido algum risco ou danos à saúde do sujeito participante da pesquisa. Serão garantidos os direitos de assistência integral e indenização aos sujeitos que vierem a sofrer qualquer tipo de dano comprovado, previsto, ou não, no termo de consentimento, resultantes da participação no estudo.

Benefícios: A análise desses dados pode contribuir para a verificação da hipótese de uma ainda ocorrente defasagem na formação inicial dos professores de música, aliada as mudanças dos paradigmas educacionais contemporâneos. A pesquisa permitirá um maior aprofundamento na temática Altas Habilidades/Superdotação discutindo o panorama da formação inicial de professores de música para com a identificação e com o atendimento dessa parcela do PAEE. Sua realização pode fornecer subsídios para reflexão, discussão e aprimoramento de propostas educacionais em diferentes dimensões.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador indicou que a investigação seria realizada em 4 instituições (Instituições de Ensino Superior nas cidades de São Carlos-SP, Campinas-SP, Ribeirão Preto-SP e São Paulo-SP) entretanto, o pesquisador apresentou a autorização de apenas uma instituição localizada em

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.909.946

Ribeirão Preto.

Recomendações:

Apresentar a autorização das demais instituições onde ocorrerá a pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este CEP aprova a realização do presente projeto de pesquisa na condição de o pesquisador somente iniciar a pesquisa após a autorização das demais instituições onde ocorrerá a pesquisa visto que para entrar na instituição para coletar dados é necessário autorização dos dirigentes das mesmas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1169364.pdf	11/07/2018 00:19:28		Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	11/07/2018 00:12:32	ALEXANDRE TRINDADE DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Alexandre_Mestrado_ppgees.docx	11/07/2018 00:09:33	ALEXANDRE TRINDADE DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	11/07/2018 00:08:46	ALEXANDRE TRINDADE DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	11/07/2018 00:06:08	ALEXANDRE TRINDADE DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	10/07/2018 23:43:18	ALEXANDRE TRINDADE DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.909.946

SAO CARLOS, 22 de Setembro de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br