



unopar

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

LUCIANO RIBEIRO CIL

**INTERFACE EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO
ESPECIAL: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO NA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA DE DISSERTAÇÕES E TESES**

**Londrina
2017**

LUCIANO RIBEIRO CIL

**INTERFACE EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO
ESPECIAL: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO NA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA DE DISSERTAÇÕES E TESES**

Dissertação apresentada à UNOPAR,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Metodologias para o
Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Taísa Grasiela
Gomes Liduenha Gonçalves

**Londrina
2017**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

**Dados Internacionais de catalogação-na-publicação
Universidade Norte do Paraná
Biblioteca Unidade Piza**

C513i

Cil, Luciano Ribeiro

Interface educação musical e educação especial: estudo bibliométrico na produção científica de teses e dissertações / Luciano Ribeiro Cil. Londrina: [s.n], 2017.

69f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Norte do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

1 - Ensino - Dissertação de mestrado - UNOPAR 2- Educação especial 3- Educação musical 4-Bibliometria - I Gonçalves, Taísa Grasiela Liduenha , orient. II- Universidade Norte do Paraná.

CDU 376:78

LUCIANO RIBEIRO CIL

**INTERFACE EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO
ESPECIAL: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO NA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA DE DISSERTAÇÕES E TESES**

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área e concentração em Tecnologia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Prof. Dra. Samira Fayes Kfourri
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Prof. Dra. Tatiana dos Santos da Silveira
Kroton Educacional

Londrina, 9 de março de 2017.

Dedico este trabalho aos Educadores que acreditam no ser humano. Aqueles que encontram nas diferenças novas maneiras de aprender e ensinar.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, pela dedicação na orientação do trabalho, respeito e humanidade.

Aos professores que contribuíram com o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), os quais foram de real importância para minha formação.

À Profa. Dra. Samira Fayes Kfourri e à Profa. Dra. Tatiana dos Santos da Silveira, pelas contribuições no trabalho e por aceitarem o convite para compor a banca de qualificação e defesa. Suas observações na qualificação foram de grande importância para a pesquisa.

Aos colegas de percurso do Mestrado, guardarei lembranças memoráveis.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP/CAPE), pelo aporte financeiro concedido.

À minha querida mãe, Fátima Regina Ribeiro Cil, o melhor exemplo que poderia ter na vida, e de quem herdei o prazer por ensinar.

Ao meu pai, Antonio Marcelino Cil, sempre presente e incentivador dos meus passos.

Aos meus irmãos, Lucas Ribeiro Cil e Igor Ribeiro Cil.

Ao meu companheiro de vida Allan Cardoso, pelo amor, carinho e paciência, com quem posso contar todos os dias.

Aos queridos professores da Escola “Oswaldo de Jesus” – APAE de Cambé, os quais me ensinaram e ensinam muito.

Ao meu querido professor de piano Roberto Pereira Panico (*in memoriam*), sua dedicação para comigo será guardada.

Aos estudantes público-alvo da educação especial, que passaram pela minha vida, obrigado por me tornarem uma pessoa melhor.

"Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente!
Se estiver tudo certo, continue.
Se sentir saudades, mate-as.
Se perder um amor, não se perca!...
Se o achar, segure-o!
Circunde-se de rosas e ame...
O mais é nada".

Fernando Pessoa

CIL, Luciano Ribeiro. **Interface educação musical e educação especial**: estudo bibliométrico na produção científica de dissertações e teses. 2017. 69 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2017.

RESUMO

Historicamente, a educação musical faz parte da estruturação curricular da Educação brasileira. Ao tratar da educação musical para a pessoa com deficiência a situação torna-se complexa, por associar a música a aspectos terapêuticos, secundarizando como área do conhecimento. Nesse contexto, o objetivo do trabalho é analisar a interface da Educação Musical com a Educação Especial na produção acadêmica brasileira. Estabeleceu-se como objetivos específicos: analisar as dissertações e teses, por meio do estudo bibliométrico, nos bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para verificar como os pesquisadores têm abordado e desenvolvido trabalhos que visam à interface da Educação Musical com a Educação Especial; caracterizar os dados (gênero do autor; Instituição de Ensino Superior - IES; programa de pós-graduação; quantidade de trabalhos produzidos na temática da pesquisa ano a ano; distribuição de trabalhos por IES) das dissertações e teses da Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da BDTD, com o intuito de apresentar um panorama das produções dentro desta proposta. Os procedimentos metodológicos basearam-se no estudo bibliométrico. Os resultados mostraram que a produção na área da interface educação musical e educação especial é recente, a partir do ano de 2009, com um número reduzido de 17 pesquisas. Deste total de trabalhos, 16 são dissertações de mestrado e um corresponde a tese de doutorado, a maioria (53%) foi desenvolvida em Programa de Pós-Graduação em Música. As produções são, na sua totalidade, de instituições públicas. Outro dado identificado consiste na feminização da área pesquisada por orientandos (88%) e orientadores (65%). Espera-se que este estudo possa subsidiar o debate sobre a educação musical, como conhecimento artístico, para todos os alunos e fomentar a produção do conhecimento sobre a interface educação musical e educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Musical. Bibliometria.

CIL, Luciano Ribeiro. **Interface musical education and special education: bibliometric study in the scientific production of dissertations and theses.** 2017. 69 p. Dissertation (Masters in Methodologies for the Teaching of Languages and its Technologies) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2017.

ABSTRACT

Historically, musical education has been part of the curricular structure in Brazilian Education. When we deal with musical education for the person with disability, the situation becomes complex, because of the association of music with therapeutic aspects, putting in second place as area of knowledge. In this context, the purpose of this study is to analyze the interface of Musical Education with Special Education in the Brazilian academic production. It was established as specific objectives: analyze dissertations and theses, through bibliometric study, in CAPES database of Theses and Dissertations as well as in Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), to verify how researchers have approached and developed studies about the interface of Musical Education with Special Education; characterize data (author gender; Higher Education Institution – IES; post graduate program; quantity of studies produced on the theme of the research year by year; distribution of works by IES) of dissertations and theses from Theses and Dissertations Library of The Coordination for Higher Education Personnel Improvement (CAPES) and from BDTD, having the purpose to present a panorama considering the productions about this topic. The methodological procedures were based on the bibliometric study. The results demonstrated that the production in the area of the interface musical education and special education is recent, since 2009, having a reduced number of 17 researches. From this total, 16 are Masters Dissertations while 1 is a Doctoral Thesis, most of them (53%) were developed in Music Post Graduate Program. The works are all from public institutions. Another fact identified was the feminization in the researched area consisting of mentees (88%) and mentors (65%). It is expected that this study can help subsidize the debate considering musical education, as artistic knowledge, to all students. It is also expected that it can foment the production of knowledge regarding the interface musical education and special education.

Keywords: Special Education. Musical Education. Bibliometrics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Print screen</i> da tela do Banco de Teses e Dissertações – CAPES	45
Figura 2 - <i>Print screen</i> da tela da BDTD	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de teses e dissertações encontradas em números	46
Gráfico 2 - PPG – Representação percentual das produções	48
Gráfico 3 - Relação Gênero x Autores – Gênero x Orientadores	49
Gráfico 4 - Interface Educação Musical x Educação Especial	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Finalidade dos conhecimentos em Artes ao final do ensino fundamental	34
Quadro 2 - Objetivos para o desenvolvimento do trabalho em música no Ensino Fundamental	34
Quadro 3 - Produções ano a ano	47
Quadro 4 - Distribuição de trabalhos por IES	48
Quadro 5 - Trabalhos levantados na pesquisa	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	– Associação Brasileira de Educação Musical
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNCO	– Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico
DCNEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DME	– Deficientes Mentais Educáveis
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EMC	– Educação Moral e Cívica
EPAEE	– Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
EPCD	– Estatuto da Pessoa com Deficiência
FENAPAES	– Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
GAP	– Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
IBBD	– Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	– Instituição de Educação Superior
INES	– Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	– Necessidades Educacionais Especiais
OSPB	– Organização Social e Política Brasileira
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPG	– Programa de Pós-Graduação
SEMA	– Superintendência de Educação Musical e Artística
UNOPAR	– Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	13
1	INTRODUÇÃO	15
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	17
2.1	Quem é o público da educação especial?	24
3	EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA	26
3.1	Aspectos legais e históricos da educação musical na escola brasileira	27
4	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO MUSICAL	39
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
5.1	Mecanismos da pesquisa	44
5.2	Resultados e análise da pesquisa	45
5.3	Análise dos trabalhos	51
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	61

APRESENTAÇÃO

A música sempre foi um fato marcante e presente em minha vida. Desde a infância, os instrumentos musicais sempre me causaram um fascínio e pude ter contato com eles no meu ambiente familiar. Admirava meu avô paterno, autodidata no violão, com suas canções. Minha diversão era ir à casa dos meus bisavós e poder brincar ao piano. Meus pais sempre cultivaram um amor pela música e possuíamos vários discos, e estes eram meus presentes preferidos. Dos meus seis para sete anos, minha família percebeu este interesse e fez minha matrícula para aulas de piano em um conservatório da nossa cidade, Cambé - Paraná. Desde então, o estudo de música tornou-se sistemático em meu cotidiano.

Estudar piano começou a despertar o desejo, não apenas de poder tocar e me apresentar como instrumentista, mas o de compartilhar esta música de outras formas. Aos 13 anos já auxiliava os iniciantes do instrumento no conservatório em que estudava, surgindo então o interesse pelo ensino. Sentia-me gratificado ao dividir o conhecimento e ensinar novos alunos nas turmas de iniciação ao piano. A prática do ensino se fez presente, muito cedo também, em minha vida.

Apesar desta presença marcante da música na minha rotina, ela não foi uma opção profissional em primeiro momento. Quando aluno do Ensino Médio, na época Educação Geral, motivado e influenciado por colegas, tentei ingressar no curso de Farmácia e Bioquímica, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), não obtendo êxito no primeiro concurso vestibular. Em 1997, ingressei na UEL, para o Curso de Química, e já no primeiro ano de faculdade percebi que isto não me traria uma satisfação profissional. Ainda no percurso deste primeiro ano de faculdade resolvi prestar vestibular para Música, dentro da mesma instituição, sendo aprovado e iniciando, em 1998, o curso de Licenciatura em Música.

No percurso da graduação, muito me questioneei quanto ao trabalho com música. Quais as especialidades da área? Em que nível/área atuar? E creio que esta é uma das grandes preocupações, não exclusivas minhas, mas de muitos alunos durante este período de estudos.

A colação de grau, deu-se no início de 2002, e agora novas preocupações: a busca pelo espaço no mercado de trabalho. Iniciei como professor de musicalização dentro de escolas de educação infantil na cidade de Londrina, onde a música já fazia parte do currículo destas instituições.

Em 2002, surgiu o convite para me candidatar a uma vaga para professor de educação musical na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade de Cambé. Naquele momento, não me sentia preparado para atender Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), e acabei recusando. No ano seguinte, 2003, novamente o convite para aulas de música dentro da educação especial na mesma instituição. Desta vez, decidi enfrentar este novo desafio. Foi então que por meio do contato com os alunos, conhecendo suas deficiências, fui buscando adaptar minhas metodologias, entendendo e respeitando as diferenças no processo de ensino-aprendizagem destes educandos. Em 2004, busquei uma Especialização em Educação Especial, na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), a fim de ampliar meu conhecimento na área.

O trabalho com música na educação especial começou a tomar forma para mim. As adaptações metodológicas foram ficando mais consistentes, e o trabalho em educação musical começa a surgir. O que antes, por muitos, era visto como uma forma terapêutica surgia como um desenvolvimento de conteúdos e habilidades como em qualquer outra disciplina trabalhada com estes alunos da educação especial. A música pode e deve ser trabalhada dentro de seus aspectos técnicos como área do conhecimento, e não apenas como um meio para atingir outros objetivos. Desde então, me preocupo com o ensino de música voltado ao público da educação especial, buscando uma formação continuada na interface ensino de música e educação especial.

No intuito de entender sobre as dificuldades de aprendizagem, em 2014, busquei uma especialização em Psicopedagogia, que me ajudou a ter um olhar mais perceptivo e me proporcionou reflexões sobre a temática.

E, para finalizar esta apresentação, em 2015, fui selecionado para o programa de Mestrado da UNOPAR, que me permitiu dar continuidade ao meu interesse de pesquisa: Ensino de música e educação especial.

1 INTRODUÇÃO

Por experiência do trabalho em música e educação musical pela formação inicial em Licenciatura em Música, especializações na área da Educação Especial e Psicopedagogia, exercendo a docência há 14 anos com EPAEE nesta interface da Educação Especial e da Educação Musical, temos acompanhado as dificuldades de trabalho na área. A formação, não condizente para a área específica do conhecimento, é um grande problema, levando a música a ser apresentada apenas em seu papel lúdico no ambiente de ensino, sem uma finalidade pedagógica e de conhecimento artístico. Outra questão é o desenvolvimento de trabalhos na área que proporcionem a discussão das flexibilizações e adaptações necessárias para um efetivo ensino, abandonando o caráter subjetivo com que a Educação Musical vem sendo desenvolvida na Educação Especial. As discussões sobre a inclusão da pessoa com deficiência e suas garantias no âmbito político, social e educacional permeiam o desenvolvimento da pesquisa, desde abordagens sobre as garantias da inclusão na rede regular de ensino, a segregação institucional praticada inicialmente a estes educandos para criarmos ao leitor uma evolução cronológica no aspecto histórico, até chegarmos ao ponto da pesquisa que é o levantamento das produções relacionando-se à educação especial e ao ensino de música.

A pesquisa em questão se justifica por promover uma observância do cenário de trabalhos produzidos na temática proposta.

Nesse contexto, suscitamos o seguinte problema: Como está acontecendo a interface da Educação Musical e a Educação Especial nas pesquisas desenvolvidas em dissertações e teses brasileiras?

O objetivo geral do trabalho é analisar a interface da Educação Especial com a Educação Musical na produção acadêmica brasileira. Para isso, elencamos os tópicos a seguir como objetivos específicos:

1. Analisar, nas dissertações e teses – por meio do estudo bibliométrico, nos bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – como os pesquisadores têm abordado e desenvolvido trabalhos que visam à interface da Educação Musical com a Educação Especial.

2. Caracterizar os dados (gênero do autor; IES; Programa de Pós-graduação; quantidade de trabalhos produzidos na temática da pesquisa ano a ano; distribuição de trabalhos por IES; número total de trabalhos) das dissertações e teses da Biblioteca de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD.

Desse modo, no segundo capítulo discorreremos sobre a educação especial no Brasil, fazendo um breve histórico deste processo educacional. Abordamos as políticas voltadas para os EPAEE, suas necessidades e garantias perante as leis vigentes de cada período histórico. Trazemos reflexões sobre o processo inclusivo e o panorama atual para uma educação para a diversidade.

No terceiro capítulo “A educação Musical na Escola”, propomos uma retrospectiva da educação musical, desde seu aspecto e função religiosa, trazidas pelos educadores jesuítas, até a promulgação e garantia do ensino de música nas escolas pela Lei nº 11.769/08, no contexto da disciplina de Artes. Pontuamos, também, uma breve ressalva ao momento político brasileiro, em que uma reforma educacional está em fase de aprovação de sérias mudanças, e que a Arte, por consequência, poderá ser afetada se o plano for aprovado.

No quarto capítulo, tratamos da interface educação especial e a educação musical, foco deste trabalho. Para tanto, apresentamos o público da educação especial e sua inclusão no sistema regular de ensino. Ainda, discutimos sobre a música e a inclusão, como a educação musical é vista neste processo e quem são os profissionais que estão atuando nesta área, bem como sua formação e capacitação para tal.

Apresentamos, no quinto capítulo, os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, salientamos sobre a utilização da plataforma da Hayashi para a tabulação dos dados da pesquisa bibliométrica e a relevância da bibliometria na pesquisa científica.

Na análise de dados obtidos, descrevemos a pesquisa em seus aspectos quantitativos, com elaboração de gráficos que permitem uma compreensão visual acerca das produções, bem como uma análise descritiva da qualidade de cada um.

Por fim, no sexto capítulo, apresentamos as considerações finais e propomos trabalhos futuros que podem ser elaborados com base nessa temática.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A educação formal dos EPAEE sempre foi um assunto polêmico, não exclusivo de nosso país, mas do mundo. A busca da normatização e de padrões acabou por marginalizar aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência.

Barbáries como exclusão, abandono e eliminação do deficiente foram cometidas na Idade Antiga por causa de suas condições fora do padrão, como a história do povo Espartano, um povo que cultuava corpos fortes e atléticos, os quais se dedicavam à preparação de homens para a Guerra. Aqueles que não se encaixavam no “leito de Procusto” (uma alegoria à intolerância humana), eram eliminados já no nascimento, ao mínimo de observância de traços de deficiência (BIANCHETTI, 1995).

Na Idade Média, a morte já não era a condenação inicial para a pessoa com alguma deficiência. A fé cristã (católica) associava a deficiência ao pecado, e este passa a ser estigmatizado na sociedade (MIRANDA, 2008).

A chegada da Idade Moderna traz uma preocupação inicial com o deficiente, em especial pela medicina, que busca a socialização e educação deste indivíduo. Entretanto, olhar patológico não modificava a visão da sociedade, o indivíduo permanece marcado e apartado dos demais (MIRANDA, 2008).

As visões de épocas, as transformações sociais, estão diretamente ligadas ao acesso e integração dos indivíduos com deficiências na sociedade. O processo de inclusão dos deficientes, e a valência de seus direitos, no seu princípio mais básico, o de ser reconhecido como um ser potencial, caminhou a passos curtos e árduos na história (BIANCHETTI, 1995).

Discorrer sobre a Educação Especial no Brasil nos remete a entender, primeiramente, o processo inicial de instituição, ou melhor, de formalização da educação no país. Kassar (2013, p. 33) afirma que “nosso país não tem uma história de forte relação com a educação”. Ao versar sobre os direitos à educação, a primeira Constituição Brasileira (1824) previa instrução primária gratuita a toda a população, sem descrever a maneira como esta deveria ocorrer (KASSAR, 2013). Sem uma instrução primária, básica, estruturada, o Brasil, com relação aos outros países, ainda levará um tempo a pensar na sua educação voltada para os EPAEE. O analfabetismo no final do Brasil Império chegava aos 82,3%, segundo o Censo de 1872, praticamente não se alterando até 1890 com 82,6% da população analfabeta

(FERRARO; KREIDLOW, 2004). Vale ressaltarmos, ainda, para justificar tal taxa de analfabetismo, que o Brasil foi um dos países que teve sua abolição da escravatura tardiamente, e a mão de obra bruta, mesmo não sendo escrava, não necessitava de escolarização para a realização dos trabalhos.

No final do Império, foram criadas as primeiras instituições de Educação Especial no Brasil. Em 1854, fundado pelo imperador D. Pedro II, surge o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), no Rio de Janeiro, como uma primeira iniciativa por parte do governo brasileiro em relação à educação especial. Não mais tardar, na mesma cidade, no ano de 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, onde atualmente funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A criação destes dois institutos teve grande significância, mas ainda que não suprido a necessidade real da época, “pois, em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p. 29).

Na Europa do final do século XX já havia uma tendência em classificar os educandos considerados fora do padrão de “normalidade”. Neste contexto, surge a vertente médico-pedagógica e a psicopedagógica, sendo a primeira voltada aos fundamentos genéticos hereditários para explicação da deficiência, e a segunda direcionada ao uso de recursos de medidas e testes psicológicos para quantizar esta deficiência. Pelo fato do Brasil tomar como base os métodos utilizados pelos países europeus, estes conceitos também foram difundidos, levando muitos deficientes à institucionalização e à segregação em classes especiais, mas, mesmo assim, houve um ponto positivo, uma vez que suscitou a discussão sobre o que antes se mantinha esquecido em absoluto (MIRANDA, 2008).

Nessa perspectiva, Kassar (2011) relata que, em nosso país, desde muito cedo, houve o incentivo pelas instituições especializadas como exemplifica o código de educação do Estado de São Paulo de 1933, que versa sobre:

Parte VII – da Educação Especializada

Art. 824 – Dos Tipos de escolas especializadas:

- a) Escola para débeis físicos
- b) Escola para débeis mentais
- c) Escola ara segregação para doentes contagiosos
- d) Escola anexa aos hospitais
- e) Colônias escolares
- f) Escola para cegos
- g) Escola para surdos-mudos
- h) Escolas ortofônicas

i) Escolas de educação emendativa dos delinquentes.

Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares. (Decreto 5.844, de 1933 apud KASSAR, 2011, p. 64-65).

Diante disso, evidencia-se a difusão da perspectiva clínica e de segregação dos alunos considerados “anormais” em classes especiais.

Nesta época, sob influência do movimento da Escola-Nova, que propunha uma revolução do ensino, foram trazidos ao Brasil, para a expansão deste ideário, muitos educadores, entre os quais a psicóloga russa Helena Antipoff que, em 1929, chega a Minas Gerais e é responsável pelo serviço de diagnóstico, classe e escolas especiais; e, em 1932, cria a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais. A filantropia se confunde ao que deveria ser compromisso do Estado em assumir de maneira própria a educação destes EPAEE.

O movimento se expande e são criadas novas instituições. Em 1954, cria-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Mendes (1995), na década de 60, o Brasil contava com 16 instituições da Sociedade Pestalozzi espalhadas pelo país e 16 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais a APAE, agora se organizando de forma sistemática, criando a Federação Nacional das APAEs, chamada de FENAPAEs, que em 1963 já realizava seu primeiro congresso para discussão sobre a educação das pessoas com deficiências (KASSAR, 2013).

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61¹, que em seu artigo 88 assegura na rede regular de ensino (dentro do possível) a matrícula do aluno excepcional e no artigo 89, apoio financeiro às instituições privadas. Segundo Kassar (2013) esta proposta não dava responsabilidade ao Estado em assumir estes alunos em sua integralidade de necessidades e fortalecia ainda as instituições privadas.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, a Educação Especial aparece contemplada em apenas um de seus artigos:

¹ A Lei nº 4.024/61 foi o primeiro documento sobre as diretrizes e bases da educação nacional, e em seu art. 104, estabelecia: "Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do governo federal" (CORREA, 2007, p. 99-100).

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Segundo Miranda (2008), o artigo gerou discussões polêmicas, pois excluía de seu texto as deficiências visuais, auditivas e as condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas. Ainda com relação ao sentido polêmico do referido artigo da LDB nº 5.692/71, Kassar (2013) discute sobre a transformação de alunos com apenas atrasos no desenvolvimento escolar em alunos da educação especial, com inserções deles em classes especiais, rotulando indevidamente estes educandos de Deficientes Mentais Educáveis.

A Exclusão dos alunos D.M.E. (Deficientes Mentais Educáveis) das classes regulares parece restabelecer nelas a “harmonia” ameaçada, criando alternativa para as práticas de exclusão injustificada; simultaneamente, atende-se as pressões pela abertura de serviços especiais mais integradores e de responsabilidade do Estado e se exime o sistema educacional de adequar suas práticas e seus conteúdos à realidade de uma sociedade multicultural e dividida em classes. (FERREIRA, 1993, p. 62-63 apud KASSAR, 2013, p. 12).

De acordo com Miranda (2008, p. 36), “no período compreendido entre 1976 e 1981, houve uma acentuada mobilização para conscientizar as pessoas e os diversos segmentos de toda a sociedade para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981”.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, foi inserida a integração educacional como direito constitucional, garantindo o atendimento, dos indivíduos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Também, a criação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou Lei nº 8.069/90, garantiu a proteção e os direitos destes indivíduos em consonância com a Constituição Federal de 1988 (KASSAR, 2013).

As discussões sobre a inclusão dos EPAEE desencadearam dois eventos de grande proporção mundial e que foram marcantes para a área, a saber: “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em 1990, que aconteceu em Jontiem, na Tailândia; e “A Conferência Mundial sobre a Educação Especial”, em 1994, em Salamanca, na Espanha (KASSAR, 2013). No contexto dessas conferências emergiu, então, a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre

Necessidades Educativas Especiais” que, “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 2003, p. 146).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 17-18) norteou-se pelo princípio de que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), cumprindo o que se pede na Declaração de Salamanca, determina que as escolas brasileiras se adequem para atender todas as crianças. Segundo Kassar (2013), vem a se firmar com as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) quando surge um melhor entendimento para a definição da educação especial:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 68).

Essas alterações supracitadas levaram muitas instituições especializadas a criarem suas próprias escolas, continuando o segregacionismo, tanto combatido (KASSAR, 2013).

Com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, tivemos nova mudança na definição da Educação Especial, que passa então a ser definida como:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orientação quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a, p. 9-10).

Kassar (2013) relata que a partir da inserção da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2009), as salas de recursos multifuncionais passaram a ser o principal lugar da implantação do atendimento educacional especializado.

Art. 5º - O AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular, no turno inverso a escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em Centro de Atendimento Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes dos Estados, Distrito Federal ou Municípios. (BRASIL, 2009, p. 5-6).

O atendimento educacional especializado é uma garantia para os EPAEE de que eles possam desfrutar de um meio que lhes proporcione condições de desenvolver suas potencialidades. Segundo Kassar e Rebelo (2011, p. 37):

O atendimento educacional especializado é apresentado como meio pelo qual o aluno com deficiência possa atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e assim seja integrado. Esse atendimento é necessário para que se atinjam os objetivos propostos e sua ausência impossibilitaria alcançá-los [...]

Ainda referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), cabe destacarmos como função do professor atuante neste serviço:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 7).

As leis são criadas, mas não garantem uma educação inclusiva, para todos, devemos lembrar, segundo Bueno (1999, p. 9), que:

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial. (BUENO, 1999, p. 9).

Recentemente, tivemos um avanço com criação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD) que trouxe ganhos nos aspectos legais deste público. Segundo Vicente e Aguado (2015, p. 96), o EPCD vem garantir e efetivar a inclusão social e os direitos, enquanto cidadãos, em relação às demais pessoas.

De acordo com Araújo e Costa Filho (2015), para que pessoa com deficiência possa expressar sua potencialidade, ser autônoma e independente, estratégias políticas, jurídicas e sociais, como a criação do EPCD, são necessárias para ultrapassar barreiras e obstáculos que porventura possam causar o impedimento do exercício pleno da cidadania.

No que se refere ao direito à educação o art. 27 da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) estabelece:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Documentos como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, já tratavam, como vimos anteriormente, a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, entretanto, segundo Araújo e Costa Filho (2015), o EPCD, além de reforçar estes direitos em seu art. 27, criou diretrizes para garantir atendimento de qualidade a este público, em seus artigos 28 e 30, dos quais os autores destacam:

[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado; oferta de educação bilíngue, em língua brasileira de sinais (libras) aos alunos surdos; pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas; participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; oferta de profissionais de apoio escolar ao aluno com deficiência que necessite deste profissional; vedada às escolas privadas ou conveniadas cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento da política da educação inclusiva. (ARAÚJO; COSTA FILHO, 2015, p. 5).

Ferreira e Ferreira (2004) alertam para o fato de que vivemos uma época em que a escola desconhece como ensinar seus alunos “tradicionais”, quanto mais uma educação para todos, onde dividem este espaço alunos com o atual público-alvo da educação especial. Deparamo-nos com um despreparo profissional e uma visão de heterogeneidade, sem uma formação para a visão da diversidade.

Sabemos que a escola precisa de grandes modificações e, segundo Correia (1997), a inclusão deve ser sempre analisada na perspectiva da melhor opção para os indivíduos nela envolvidos.

2.1 Quem é o público da educação especial?

Por muitos anos os EPAEE ocuparam espaços em asilos e instituições, privadas da convivência social, vivendo à margem da sociedade. De acordo com Aranha (2001), sobretudo a partir da década de 1960, começa-se a discutir sobre esta exclusão, a luta pelo direito das pessoas com deficiência e um movimento de desinstitucionalização começa. Ainda segundo o autor, “[...] pessoas com deficiências físicas e/ou mentais eram ignoradas à sua sorte, buscando a sobrevivência na caridade humana” (ARANHA, 2001, p. 163).

Quando falamos em educação especial, devemos compreender quem faz parte desta modalidade, e quais os serviços oferecidos como suporte para este atendimento. A LDBEN (BRASIL, 1996) afirma que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo seu público alunos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estes alunos devem frequentar as salas regulares e as salas multifuncionais fazendo parte do Atendimento Educacional Especial (AEE) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública de ensino (BRASIL, 1996).

Segundo o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e coloca a organização do AEE como complementar ou suplementar,

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.

Vale ressaltarmos que as salas multifuncionais não substituem o ensino regular comum, eles acontecem no turno contrário à escolarização, e que os professores que atuam neste AEE devem ser habilitados com formação específica em Educação Especial (BRASIL, 2013a).

O processo histórico da educação especial mostra a não universalização à educação escolar. Diante disso, a próxima etapa será compreender a organização da educação musical na escola a partir dos aspectos legais e sua garantia disciplinar como área do conhecimento.

3 EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

Para discorrer sobre a educação musical na escola, precisamos, a princípio, termos a visão e o entendimento do que é a educação musical. A fim de iniciarmos a presente discussão, Arroyo (2002, p. 18-19) traz a seguinte definição:

O termo “Educação Musical” abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares acadêmicos, seja fora deles.

O trecho supracitado nos apresenta uma definição do termo Educação Musical e seus ambientes de aprendizado, desde um aprendizado informal, ao formal acadêmico. Saviani (2000) descreve que o ensino de música na formação integral do homem é capaz de ampliar a capacidade e a liberdade de comunicação entre as pessoas, devendo estar presente em todo o percurso da educação básica.

[...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2000, p. 5).

A importância da valorização da música como área do conhecimento é ressaltada por Hentschke (1991), que faz um alerta para a prática da educação musical de forma descontextualizada, apresentada apenas em seus aspectos lúdicos desde muito cedo no âmbito escolar.

Nessa linha de pensamento, Santos (1990, p. 49) elucida a necessidade do ensino artístico na escola, em que a arte em suas diferentes formas é produto do homem e, por fim, um registro de sua própria história.

Ainda hoje, observamos uma visão distorcida sobre o ensino de música, que se restringe apenas ao aprendizado instrumental, requerendo estudo intenso e escolas específicas. Para Couto e Santos (2009), o conhecimento em música não está apenas na prática instrumental. “A performance que estará presente numa

educação musical dentro da escola regular vai além da ideia de virtuosismo instrumental tradicionalmente conhecido” (COUTO; SANTOS, 2009, p. 122).

Segundo Penna (2014), a educação musical leva à musicalização do indivíduo, tornando-o sensível à música, garantindo, assim, uma aprendizagem significativa, pois concebe a musicalização

[...] como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (PENNA, 2014, p. 49).

Gainza (2011) afirma que a música é uma disciplina indispensável na escola de educação básica. Considera a música como um direito humano, uma linguagem universal e um instrumento de intervenção social.

No decorrer do capítulo, veremos em diferentes épocas da história da educação no Brasil, a posição que a música ocupa no currículo escolar.

3.1 Aspectos legais e históricos da educação musical na escola brasileira

Nossos primeiros relatos e informações sobre a música no Brasil datam do período de colonização pelos portugueses. Fundada por Inácio de Loyola (1540), a Companhia de Jesus disseminava a palavra de Cristo a novas terras, conquistando e convertendo os nativos e, em 1549, o jesuíta Manoel da Nóbrega aporta na Bahia dando início à ação jesuítica nas Américas (HOLLER, 2005).

Os missionários jesuítas encontraram na música um meio de cativar os nativos. Segundo Amato (2006, p. 146), as melodias simples do Cantochoão² encantavam os indígenas, envolvendo e cativando este povo.

A atuação musical dos jesuítas certamente influenciou a formação da cultura brasileira ou de identidades culturais regionais, porém é difícil determinar até que ponto isso ocorreu, principalmente devido à pouca atenção que o tema até agora recebeu de pesquisadores, apesar de sua importância. (HOLLER, 2005, p. 1133).

² Canto tradicional da liturgia cristã-católica ocidental, monódico, diatônico e de ritmo livre, composto sobre textos litúrgicos latinos e baseado na acentuação e nas divisões do fraseado; canto gregoriano, canto plano.

Holler (2005) destaca que, apesar dos inúmeros documentos deixados pelos jesuítas, a música acaba passando por relatos breves e secundários, mas mesmo assim oferecem um panorama de informações relevantes da história da música no Brasil Colônia.

Figueiredo (2011, p. 5) descreve a prática de música nas escolas mantidas pelos jesuítas no Brasil de forma curricular até o século XVIII, mas tendo como finalidade primordial a religião.

Notamos que, em vários relatos, ao mencionar a música, é feita referência àquele que a ensina e sua qualificação, como exemplifica Mariz (2005, p. 33),

Os franciscanos e sobretudo, os jesuítas desempenharam papel importante, a partir de meados do século XVI [...] o cargo de mestre-de-capela se estendia também às matrizes vizinhas. Esses músicos eram professores, dirigiam o coro, escreviam música e cantavam-na, além de tocarem vários instrumentos [...]

Percebemos, desde então, a necessidade e a valorização da formação em música daqueles que a ensinavam.

Neste período mencionado sobre os jesuítas e sua chegada ao Brasil (até sua expulsão dos padres em 1759), destacamos em paralelo o período da Reforma e Contrarreforma, quando os portugueses se julgavam defensores da fé católica e responsáveis pela sua disseminação e perpetuação, e sua marca na educação foi a rigidez na maneira de pensar, afastando todo tipo de influências de outras religiões, de outros modos de expressão e dos saberes científicos (RIBEIRO, 2001).

A música e seu ensino estruturado na educação básica aparecem no século XIX, no Brasil. A música se apresenta em orientações que regem a educação brasileira, variando em suas propostas e ênfases, surge como área de conhecimento ao lado de matérias exigidas como: latim, matemática, filosofia, entre outras (BRASIL, 1854).

O Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprova e regulamenta a reforma do ensino primário e secundário no Município de Côrte, em seu Título I, Capítulo III, art. 47, versa sobre o ensino nas escolas públicas e traz a música como componente curricular:

A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes. (BRASIL, 1854).

Ainda no mesmo decreto, no Título III, Capítulo Único, o art. 80 orienta: “Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa” (BRASIL, 1854).

O referido decreto descreve até os valores a serem pagos ao professor de música, subtendendo a necessidade do professor específico para a área:

Art. 97. Os vencimentos dos professores de instrucção publica secundaria serão assim regulados:
 Os professores de desenho, musica, dansa e gymnastica terão o ordenado de 600\$ e a gratificação de 200\$.
 Os de linguas vivas o ordenado de 800\$ e a gratificação de 400\$.
 Os das linguas mortas, do allemão e das outras materias o ordenado de hum conto de réis e a gratificação de 600\$. (BRASIL, 1854).

Reforçando a proposta do ensino de música na escola, em 1890 com o Decreto nº 981, de 8 de novembro, é aprovada a regulamentação da instrução primária e secundária do Distrito Federal, onde também a Música aparece como conteúdo curricular, mencionando até a necessidade do professor específico para ministrar as aulas.

Art. 28. Cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores:
 1 de desenho;
 1 de gymnastica, evoluções militares esgrima;
 1 de musica. (BRASIL, 1890).

Houve uma grande evolução na legislação educacional neste período da Primeira República. Souza (2008) descreve que, nas primeiras décadas da República, os conteúdos do ensino foram redefinidos em razão de novas finalidades.

De acordo com Jardim (2003, p. 20):

A primeira República pode ser apontada como um marco inicial do período de formação e construção da estrutura escolar brasileira que, apesar dos duros golpes e desvios de caminhos que sofreu, sedimentou conceitos, práticas educacionais, ideologias, simbologias, programas e políticas educacionais.

Amato (2006) traz uma análise da educação paulista na qual destaca o extenso número de matérias no currículo, e o ensino musical aparece com relevância:

A importância que se destaca para a presente análise é relativa ao currículo, que abrigava um rol imenso de disciplinas: leitura; escrita e caligrafia; moral prática; educação cívica; geografia geral; cosmografia; geografia do Brasil; noções de física; química e história natural (higiene); história do Brasil e leitura sobre a vida de grandes homens; leitura de música e canto; exercícios ginásticos e militares; e trabalhos manuais apropriados à idade e sexo. Nesse sentido, destaca-se a presença do ensino musical, concebido àquela época como relevante agente na formação cultural da sociedade. (AMATO, 2006, p. 148).

Nas décadas de 1930/40, surge o período áureo da educação musical, agora em âmbito nacional, com a implantação em todas as escolas públicas, a difusão do Canto Orfeônico, defendido e organizado por Heitor Villa-Lobos (1887-1959), que tinha como objetivo principal o desenvolvimento artístico desde a infância com intuito de produzir adultos musicalmente alfabetizados. Villa-Lobos defendia a música como um direito de todos, como essencial para o desenvolvimento pleno do ser humano, defendendo também a necessidade de professores preparados para a educação musical (GOLDENBERG, 2016, p. 103-104).

A esse respeito, Loureiro (2008, p. 63) acrescenta:

Até Villa-Lobos, o ensino de música nas escolas tinha feição conservatorial, de modelo europeu. Com a prática do canto orfeônico, Villa-Lobos, de certa forma, trouxe uma nova concepção de ensino de música, tanto para as crianças como para as grandes massas. Nota-se que a intenção de introduzir o ensino de música nas escolas, e torná-lo obrigatório, extrapola sua ação cívica e disciplinadora, pois objetivava também formar o público e divulgar a música brasileira.

A criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) sob a batuta de Villa-Lobos orientava sobre o planejamento e o desenvolvimento do estudo de música nas escolas, perpassando todos os níveis, tendo por princípios definidos: disciplina, civismo e educação artística (AMATO, 2006).

A preocupação com a formação de quem ministrava as aulas de música, neste período, adquire grande importância e relevância.

Com a evolução do ensino de canto orfeônico em todo o território nacional, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942, com a finalidade de formar professores capacitados a ministrar tal matéria, constituindo-se numa notável realização a favor do ensino da música. A docência de canto orfeônico, a partir de 1945, passou a ser possível somente com o credenciamento fornecido pelo CNCO ou por outra instituição equivalente. (AMATO, 2006, p. 151).

Heitor Villa-Lobos, músico, um tradicionalista brasileiro, buscou inspiração no húngaro Zoltan Kodály, um educador musical, pois ambos compartilhavam da ideia, como mencionamos anteriormente, da formação em música na escola para a formação de um adulto alfabetizado musicalmente, elevando seu conhecimento artístico. Segundo Goldenberg (2016, p. 104), Villa-Lobos e Kodály compartilhavam dos seguintes princípios filosóficos:

- 1 – A música é um direito de todos.
- 2 – A educação musical é necessária para o desenvolvimento pleno do ser humano.
- 3 – A voz cantada é o melhor instrumento de ensino porque é acessível a todos.
- 4 – A música folclórica de alta qualidade deve ser usada no ensino musical.
- 5 – O aprendizado musical é mais significativo quando realizado num contexto de experimentação.
- 6 – Os professores de música devem especialmente ser preparados para a árdua tarefa da educação musical.

Diferentemente de Kodály, Villa-Lobos não conseguiu dar prosseguimento por muito tempo aos seus ideais. Villa-Lobos promoveu grandes manifestações orfeônicas em datas cívicas, com o intuito de divulgar o canto coletivo, entre as décadas de 30 e 40, e foi associado ao governo totalitarista de Getúlio Vargas, pois defendia os ideais de civismo, disciplina e passou a ser visto como um movimento político e não educacional. Alguns viam este civismo associado à Ditadura Vargas e outros apenas como uma oportunidade de divulgação do método (GOLDENBERG, 2016, p. 105-107).

Em 1944, Villa-Lobos, com a queda de Vargas e o fim do Estado Novo, deixa a direção da SEMA.

[...] pouco a pouco as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto. Mas este silêncio musical também expressava o término do modernismo, de cuja efervescência viera o brilho que a educação musical dos anos 30 e parte dos 40 tivera. (FUKS, 1991, p. 124).

Loureiro (2008) relata que, à medida que o orfeonismo diminuía, um novo cenário artístico despontava. “Diante desta situação, não se pode ser evitado o choque deste novo discurso com o canto orfeônico” (LOUREIRO, 2008, p. 64).

O Canto Orfeônico se manteve na grade curricular da educação brasileira até a década de 1960, quando em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 4.024/61, na qual o Conselho Federal de Educação institui a Educação Musical,

substituindo o Canto Orfeônico, por meio do Parecer nº 383/62, homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62 (FONTERRADA, 1991).

“O processo de redemocratização iniciado com a queda do Estado Novo é rompido pelo Golpe Militar de 1964. A retomada do autoritarismo é justificada pela necessidade de acelerar o processo de desenvolvimento econômico do país” (LOUREIRO, 2008, p. 68).

Segundo Loureiro (2008), o ensino das artes perde destaque, a música aparecia como referência nas disciplinas de OSPB (Organização Social e Política Brasileira), EMC (Educação Moral e Cívica), com caráter nacionalista por intermédio dos hinos pátrios. O período da ditadura foi marcado pela perseguição aos meios de comunicação e a indústria cultural, época em que muitos músicos compositores foram exilados, acusados de suas composições serem ofensivas às leis, à moral e aos costumes.

A educação musical permanecerá no currículo até o início da década de 70, quando, em 1971, a música passa a fazer parte da Educação Artística, pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Art. 7º- Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971)

Segundo Figueiredo (2011), a polivalência da Educação Artística, em que a música divide espaço com demais artes, contribui para o empobrecimento do ensino de arte em geral. “A superficialização e a desvalorização das artes no currículo provocaram uma lacuna considerável na educação escolar de várias gerações” (FIGUEIREDO, 2010, p. 2).

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer. (BRASIL, 1981, p. 09).

Vale ressaltar que a Lei nº 5.692/71 surgiu em época da ditadura civil-militar, que direcionava os encaminhamentos políticos educacionais:

No Brasil, durante a ditadura civil-militar a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento - DSND, proposta pela Escola Superior de Guerra - ESG, foi grande direcionadora das políticas e ações dos governos militares. No campo da Educação, dois dos principais marcos deste contexto foram a Lei 5.540/68, que “fixou normas de funcionamento e organização do ensino superior” e a Lei 5.692/71, que estabeleceu o 1º e 2º graus, e novas diretrizes para eles. (GONÇALVES, 2011, p. 1).

Nesse momento, houve a necessidade de se criar um curso de formação de professores para tal finalidade. A disciplina de Educação Artística, criada em 1971, traz novamente o problema da formação do professor, agora com um caráter polivalente.

Esta proposta polivalente encontra sua forma mais exacerbada no modelo de licenciatura curta, que pretende formar, em cerca de dois anos, um professor capaz de atuar no primeiro grau em todas as áreas artísticas, e obviamente a formação de um professor com esta competência, neste curto período, é praticamente impossível. (PENNA, 1995, p. 13).

Nessa perspectiva, Loureiro (2008) destaca a dificuldade de os professores atuarem em diferentes linguagens artísticas, e descreve a tentativa de suprir todas estas linguagens, ao exemplificar sobre utilizar a música de forma meramente lúdica, perdendo seus objetivos propriamente musicais.

No ano de 1996, surge a LDBEN nº 9.394/96, que traz o ensino de arte como obrigatório. Contudo, como questiona Figueiredo (2011) – a arte deve ser ensinada e por quem? –, a ambiguidade na interpretação da lei permanece.

A atual LDB, estabelecendo que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a (s) arte (s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão. (PENNA, 2014, p. 23).

Neste período surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que têm como finalidade auxiliar o trabalho docente. Os PCN de Arte apresentam como objetivos gerais da área, que apontaremos aqui como forma de exemplificação, o ensino fundamental fase I, então compreendidos como 1ª a 4ª séries da organização escolar da época de sua criação, como exposto na íntegra e organizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Finalidade dos conhecimentos em Artes ao final do ensino fundamental

- Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

Fonte: Brasil (1997).

No que se refere ao ensino de música, os PCN apresentam os seguintes objetivos expressos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Objetivos para o desenvolvimento do trabalho em música no Ensino Fundamental

Comunicação e expressão em música:
interpretação, improvisação e composição

- Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola.
- Arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais.
- Experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição.
- Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações.
- Observação e análise das estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção.
- Seleção e tomada de decisões, em produções individuais e/ou grupais, com relação às idéias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção • Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis. • Utilização e criação de letras de canções, parlendas, raps, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical. • Utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes. • Utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical. • Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical. • Traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música.
<p>Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas. • Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a idéias musicais de arranjos e composições. • Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical. • Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação. • Apreciação e reflexão sobre músicas da produção, regional, nacional e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo. • Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música. • Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, jingles, músicas para dança, etc. • Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical. • Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.
<p>A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade. • Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiatecas, etc.). • Músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções. • Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música. • A música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos. • Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas. • Músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e país, consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade. • Pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno.

Fonte: Brasil (1997).

Destacamos a criação, também, dos PCN em Arte (BRASIL, 1997) para a orientação do então Ensino Fundamental II, compreendidos pelas 5^a a 8^a séries;

PCN (BRASIL, 2000) para o Ensino Médio em que a Arte aparece na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

Nosso objetivo, ao exemplificar os trechos supracitados na íntegra, retirados dos PCN, é o de conferir veracidade a alguns autores já citados – como Penna (2014), Loureiro (2008) e Figueiredo (2011) – que se referem à formação polivalente e não específica, dificultando e cerceando a educação musical.

O Ensino de Arte começa a ficar superficial, a arte começa a ganhar o caráter apenas de entretenimento, ficando à margem curricular nas escolas. Mesmo em face das orientações dos PCN “um professor de Educação Artística, normalmente, não possuía formação adequada para desenvolver trabalhos relevantes com todas as linguagens artísticas [...]” (FIGUEIREDO, 2011, p. 11).

A educação musical na escola perde sua clareza e objetividade. Penna (2014) relata que é grande o número de professores formados em Educação Artística com relação àqueles com formação e habilitados em música na educação básica. A não obrigatoriedade do ensino de música faz prevalecer as Artes plásticas ou Visuais nas aulas de arte.

A descaracterização do ensino de música nas escolas leva, em 2006, à formação de um grupo de trabalho do qual participaram o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) juntamente com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), para os encaminhamentos que garantissem uma educação musical consistente para a educação básica (FIGUEIREDO, 2011).

O esforço deste grupo de trabalho culminou na aprovação da Lei nº 11.769/2008, que “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” (BRASIL, 2008b).

Art. 1º - O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR) Art. 2º (VETADO) Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

A Lei nº 11.769/08 promoveu um avanço significativo para o ensino de música nas escolas, alterando a Lei nº 9.394/96 sobre a obrigatoriedade do ensino de arte, mas não a obrigatoriedade do professor habilitado em Música, acrescentando que a

música é componente curricular, fazendo valer o art. 26 da LDBEN de 1996. Esta Lei nº 11.769/08 “indica claramente que a música deve fazer parte do currículo escolar, não podendo ser substituída ou suprimida da formação escolar” (FIGUEIREDO, 2011, p. 13). Com isto, a música não se torna exclusiva do conteúdo em Arte, mas ganha espaço próprio sem prejuízo às outras linguagens artísticas contempladas na Lei nº 9.394/96, que ainda rege ao ensino de Arte na educação básica.

Segundo Monti (2011), muito se tem a ganhar ainda no intuito de lutarmos pela necessidade das aulas de música serem ministradas por professores habilitados na área. Pois o artigo, da Lei nº 11.769/08, que trata da formação específica do professor habilitado em Música foi vetado, com alegação pelo Governo de não se encontrar profissionais formados na área, além de excluir bons músicos que não possuem formação da academia. Tal afirmação do governo incorreu em contradição com a legislação educacional brasileira, pois o art. 62 da Lei nº 12.796/13 que altera a Lei nº 9.394/96 (que já fazia tal menção), faz a exigência de curso superior em curso de licenciatura para atuação na educação básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013b).

A expectativa trazida pela Lei nº 11.769/2008, no tocante aos ganhos do ensino da música na escola, acabam perdendo em pouco tempo suas garantias com a Lei nº 12.796/2013³ que novamente altera a Lei nº 9.394/1996, e em específico a Lei nº 13.278/2016⁴ onde o §6º do art. 26, traz a seguinte redação dada por esta Lei: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016a). A garantia da música como disciplina obrigatória, mas não exclusiva, volta à polivalência do ensino de Arte.

Existe uma controvérsia e que deve ser batalhada, discutida amplamente para a efetivação do ensino de música significativo na escola.

³ 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.

⁴ 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 de arte (BRASIL, 2016a).

[...] sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse freqüentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (SCHAFER, 1991, p. 303).

Atualmente, o Governo Michel Temer encaminha ao Congresso Nacional a Medida Provisória MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016b), que dispõe sobre alterações na educação básica, alterando direitos garantidos na Lei nº 9.394/96.

No tocante à música, vivenciamos um retrocesso imensurável. A Lei nº 11.769/2008 que garantia o ensino de música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo dentro das artes, perpassando todas as etapas da educação básica, entretanto, apresenta uma alteração pela Lei nº 13.278/2016 e está sob nova ameaça. Com a MP nº 746/2016 o ensino de música perde sua obrigatoriedade no percurso de todas as etapas da educação básica, correspondendo a seguinte redação do §2º do art. 26: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Torna-se, assim, ameaçada a tão almejada discussão sobre a necessidade de profissional habilitado na área específica, bem como sua obrigatoriedade curricular.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO MUSICAL

Historicamente, o Brasil passou por várias discussões sobre a música na grade curricular da educação. Tratar da música para a pessoa com deficiência no contexto da educação inclusiva torna-se ainda mais complexa a discussão. Além da música ser vista como uma atividade para poucos, frequentemente relacionada a “dom”, “vocaçãõ”, “talento”, pode surgir, ainda, o desconhecimento de que ela deve ser trabalhada e desenvolvida como outras áreas do conhecimento.

Desde muito cedo fomos submetidos a uma oferta sonora, musical e, dependendo do ambiente sociocultural em que vivemos, criamos nossas preferências musicais, mas por vezes pouco sabemos sobre a música e este universo sonoro. O que nos atrai em determinado tipo de música? Segundo Queiroz (2011), por meio de uma educação musical estruturada, podemos pensar num ensino de música democrático e inclusivo e com base nela construir saberes contextualizados relacionados ao universo de cada um.

Todo princípio de educação musical é baseado no estudo e propriedade do som. O som é o elemento formador e apresenta propriedades de altura, duração, intensidade e timbre, nas quais o trabalho em educação musical se baseia (LOURO, 2012, p. 21).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino de Arte no Paraná para a Educação Básica (PARANÁ, 2008) a exemplo, em seu tópico “música”, nos apresenta estes parâmetros de uma forma bem sucinta e de fácil entendimento, tais como: o timbre é a particularidade de cada som, o que permite distinguir uma voz de uma sirene; duração é a relação do som com o tempo, sons curtos, longos; intensidade; altura é a relação de um som ao outro, podendo ser mais grave ou mais agudo; intensidade refere-se a qual intensidade o objeto produtor do som é executado, podendo ser mais forte ou mais fraco.

Diante do exposto acima, fica difícil compreender a educação musical, por um professor que não seja específico da área, para alunos com ou sem deficiência. Segundo Louro (2012), quando se relaciona música e deficiência, muitos fazem uma associação terapêutica, como se sempre estivéssemos falando da musicoterapia.

O trabalho em educação musical não tem nenhuma relação com musicoterapia, esta é uma visão errônea. Uma vez inseridos em sala regular de uma instituição pública ou privada, os EPAEE têm todos os direitos oferecidos a qualquer

outro aluno, “precisamos ter em mente que o processo terapêutico é algo bem distinto de um processo pedagógico” (LOURO, 2012, p. 23).

A educação musical para alunos com deficiência, segundo Louro, Alonso e Andrade. (2006, p. 28), “não distingue o sujeito que se educa, mas os recursos e as formas como os conhecimentos são transmitidos”.

Quando nos remetemos às pessoas com deficiência, tratamos de um público amplo e não existe um manual prático de como se trabalhar a música com este público. Nesse contexto, Louro (2012) adverte que é importante que o professor, ao se deparar com um aluno com deficiência, procure conhecer a realidade do indivíduo, pois isso facilitará na preparação de suas aulas, dando um melhor direcionamento e possíveis adaptações quando necessário, ou mesmo elaborar atividades que não excluam aquele aluno com deficiência diante dos demais, contribuindo, assim, para uma educação inclusiva significativa.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado. (BEYER, 2006, p. 73).

Segundo Kebach e Duarte (2012), as artes sempre ficaram minimizadas dentro da educação escolar, não se levando em conta a expressividade que as múltiplas linguagens podem oferecer, além da linguagem verbal. Durante uma atividade musical pode-se trabalhar a criação da melodia, tocar um instrumento, criar letra ou recitar um poema, expressá-la gestualmente e ritmicamente, envolvendo todos no processo, conforme suas capacidades.

Contudo, notamos que ainda existe uma barreira dos professores do ensino regular em receber alunos com NEE, ainda mais se falar em trabalhar música com eles. Isso leva a verificar o que já acontece: alunos com NEE ficando à margem de atividades, inclusive a música, como já expusemos, apenas em seu caráter lúdico, não como uma forma de linguagem e expressão. A educação musical que seria uma fonte de desenvolver a criatividade e a expressão, não apenas na música pela música, mas em demais áreas, fica reduzida a reprodução de atividades não criativas, ou ainda, como pano de fundo (KEBACH; DUARTE, 2012, p. 103).

A Educação Musical e a Educação Especial têm em comum o despreparo. Despreparo dos professores que atuam na educação musical, pois a Lei nº 11.769/08 garante o ensino da música dentro das Artes, mas não garante seu professor licenciado na área (BRASIL, 2008b). Na Educação Especial, apesar dos cursos de Pedagogia, atualmente, apresentarem a disciplina de Educação Especial, não oferecem uma formação de qualidade aos professores (KEBACH; DUARTE, 2012).

Kebach e Duarte (2012) afirmam que os PCN de Arte (1997) abordam a música em suas dimensões e objetivos de uma forma muito detalhada, que exalta os benefícios para a formação do humano, entretanto, nem todos os professores se utilizam do documento, pois, para utilizar-se dos PCN o professor deve dominar a linguagem.

Ainda, nas escolas especializadas, embora muitos autores considerem um ambiente de segregação, percebemos maior valor concedido à educação musical.

Em escolas especiais ou em grandes instituições que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais, a educação musical parece estar mais presente e acessível aos alunos. Além de terem aulas regulares de música como parte integrante de sua formação, é comum vê-los envolvidos em grupos de percussão, fanfarras e corais. (SOARES, 2006, p. 105).

Soares (2006) reflete sobre a necessidade de formação de professores de música para atuarem nas escolas regulares e também destaca que, nas licenciaturas em música, há poucos conteúdos voltados à formação de um professor para atuar na perspectiva de uma educação inclusiva.

[...] um professor de música que tenha em sua formação elementos da pedagogia, psicologia e uma sólida preparação musical é capaz de analisar as capacidades de seus alunos e planejar atividades musicais que possam contribuir para o desenvolvimento geral da criança, seja ela especial ou não (JOLY, 2003, p.179).

Conforme Kebach e Duarte (2012), aulas de música proporcionam o desenvolvimento do trabalho coletivo, promovendo interação e cooperação entre os indivíduos envolvidos, e ainda permite que cada um encontre seu espaço para se expressar, respeitando a diversidade do grupo.

Para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e formação para todos os alunos é preciso transformá-las em ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, onde todos os sujeitos são acolhidos, indiscriminadamente, e seus desejos e interesses sejam levados em conta. Desse modo, é de fundamental importância que a música, como um dos componentes curriculares, deve estar presente nas salas de aula, como uma forma a mais de se produzir cultura e de se apropriar da já existente. (KEBACH; DUARTE, 2012, p. 108).

Nesse contexto, inserimos o problema de nossa pesquisa, a saber: Como está acontecendo a interface da Educação Musical e a Educação Especial nas pesquisas desenvolvidas em dissertações e teses brasileiras?

Consideramos que a pesquisa em questão se justifica por promover uma observância no cenário de trabalhos produzidos dentro desta temática proposta.

Como objetivo geral deste trabalho, propomos analisar a interface da Educação Musical com a Educação Especial na produção acadêmica brasileira. E, para tanto, determinamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar nas dissertações e teses – por meio do estudo bibliométrico, nos bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) –, como os pesquisadores têm abordado e desenvolvido trabalhos que visam estabelecer a interface da Educação Musical com a Educação Especial.
- Caracterizar os dados (Gênero do autor; Instituição de Ensino Superior; Programa de Pós-graduação; Quantidade de trabalhos produzidos na temática da pesquisa ano a ano; Distribuição de trabalhos por IES; Número total de trabalhos) das dissertações e teses da Biblioteca de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pelo estudo bibliométrico, uma metodologia que nos permite, segundo Hayashi et al. (2007, p. 4) “analisar a atividade científica ou técnica pelo estudo quantitativo das publicações e o seu principal objetivo é o desenvolvimento de indicadores cada vez mais confiáveis”.

Segundo Hayashi et al. (2007), o estudo bibliométrico se difundiu no Brasil na década de 1970, incentivado pelo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), atual Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Araújo (2007) destaca que, apesar da diminuição deste enfoque de pesquisa na década de 1980, com o advento das novas tecnologias, especialmente o uso do computador, na década seguinte (1990), houve um grande interesse, novamente, pela utilização das metodologias quantitativas, e a bibliometria retoma o crescimento, como ferramenta, no campo das pesquisas.

A bibliometria, segundo Bufrem e Prates (2005), vem sendo utilizada como método de pesquisa por diferentes áreas do conhecimento, com o intuito de identificar as tendências de pesquisa e o crescimento da produção científica em diferentes áreas, apresentando uma demanda maior por sua utilização.

Guedes e Borschiver (2005, p. 3), apresentam uma definição de Pritchard (1969) na qual a bibliometria é definida como “todos os estudos que tentam quantificar os processos de comunicação escrita”. O mapeamento e o tratamento das informações fornecem indicadores das comunicações científicas.

O avanço das tecnologias, segundo Hayashi et al. (2007), mudou nossa maneira de pesquisar. As teses e dissertações das universidades, assim que defendidas, são disponibilizadas em bibliotecas digitais, dando um acesso ampliado ao que antes era de difícil acesso, bem como a consulta de periódicos, livros completos e diversas plataformas que nos permitem uma gama confiável de materiais produzidos pela comunidade científica. “A análise bibliométrica é um método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas. O produto da análise bibliométrica são os indicadores científicos desta produção” (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p. 113-114).

Cabe reiterar que nosso campo de pesquisa restringiu-se ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD.

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES disponibiliza ferramentas de busca, as quais nos permitiram acessar Teses e Dissertações defendidas nos programas de pós-graduação brasileiro desde 1987. O banco oferece credibilidade, pois as informações contidas são disponibilizadas pelos próprios programas das universidades que são responsáveis pela veracidade do conteúdo dos materiais encaminhados.

Da mesma forma, a utilização da BDTD, a qual foi concebida pelo IBICT, confere esta confiabilidade e veracidade dos dados fornecidos, se destacando, há mais de dez anos, como uma das maiores e mais completas ferramentas de consultas das produções de teses e dissertações de autores brasileiros.

A intenção de utilizarmos estas duas plataformas – CAPES e BDTD – foi de garantir o acesso ao maior número de teses e dissertações produzidas na temática proposta.

Para a coleta de dados recorreremos a uma plataforma elaborada pela Hayashi et al. (2011), que consiste em uma tabulação em planilha Excel.

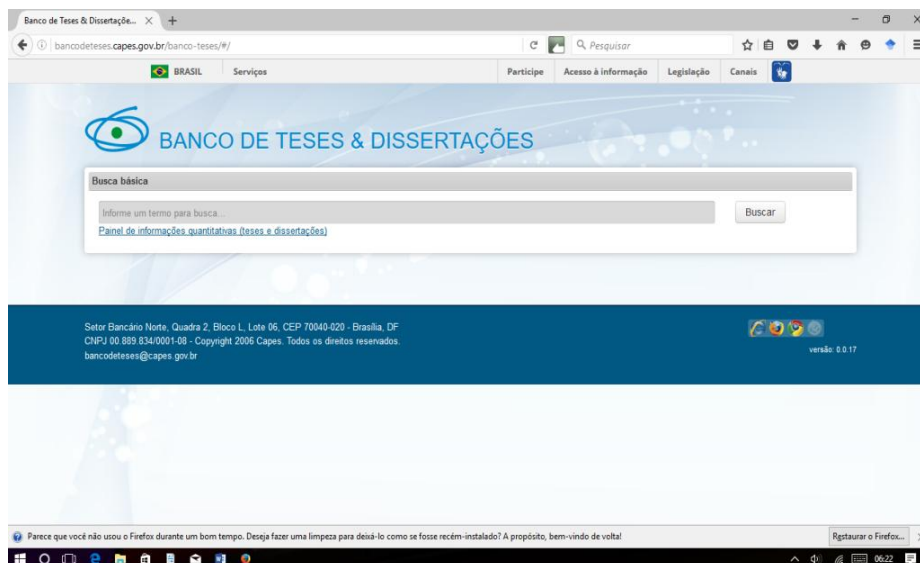
A planilha contempla campos específicos como: termo de busca, gênero do autor, autor, título, orientador, gênero do orientador, ano da defesa, nível (mestrado/doutorado), Instituição de Ensino Superior, Região do País, dependência administrativa, programa de pós-graduação, área de conhecimento, linha de pesquisa, agência financiadora, palavras-chave e resumo.

Assim, para consulta nos bancos de dados e tabulação, definimos os seguintes termos descritores: “ensino de música inclusão”, “ensino de música deficiência”, “ensino de música educação especial”, “educação musical deficiência”, “educação musical inclusão”, “música deficiência”, “música inclusão”, “música educação especial” e “educação musical educação especial” e “educação musical especial”.

5.1 Mecanismos da pesquisa

Os termos (palavras-chave) foram aplicados às plataformas da CAPES e da BDTD sem restrição de datas em que as teses e/ou dissertações foram produzidas, com consultas entre os dias 10 e 20 de outubro de 2016. Os descritores foram aplicados entre aspas com o intuito de contemplar a expressão indicada na íntegra, isto é, a tese e/ou dissertação deveria contemplar todas as palavras-chave da expressão, sempre estabelecendo uma interface da música com a educação especial.

Figura 1 - *Print screen* da tela do Banco de Teses e Dissertações – CAPES



Fonte: CAPES (2017).

Figura 2 - *Print screen* da tela da BDTD



Fonte: IBICT (2017).

5.2 Resultados e análise da pesquisa

Para darmos início ao tratamento dos dados coletados, foi necessário chegar a um número exato de dissertações e teses produzidas na interface educação musical e educação especial. Como trabalhamos com a bibliometria, estes dados foram coletados seguindo um mesmo padrão de busca nos bancos de dados, de modo a garantir veracidade à pesquisa.

Os dados coletados foram esquematizados em uma planilha Excel, conforme a proposta de tratamento e coleta de dados de Hayashi et al. (2011).

Encontramos um total de 16 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, que continham as palavras-chave elencadas e definidas para a aplicação no motor de busca dos bancos. Vale ressaltar que este número de produções encontradas se refere exclusivamente ao período (data) em que os dados elencados na planilha foram coletados, podendo haver variações se aplicado em outros períodos, em virtude da constante realimentação dos bancos da CAPES e da BDTD/IBICT, portanto o Gráfico 1, a seguir, corresponde ao panorama do período de realização da pesquisa.

Gráfico 1 - Total de teses e dissertações encontradas em números



Fonte: Elaborado pelo Autor com base em CAPES (2017) e IBICT (2017).

Com relação ao período em que os trabalhos foram produzidos, verificamos que se concentraram entre os anos de 2006 e 2015, distribuídos conforme o Quadro 3, que indica o número de produções por ano e o programa mestrado e/ou doutorado.

Quadro 3 - Produções ano a ano

ANO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL
2006	2	-	2
2007	1	-	1
2008	1	-	1
2009	-	-	-
2010	3	1	4
2011	-	-	-
2012	-	-	-
2013	4	-	4
2014	3	-	3
2015	2	-	2
TOTAL	16	1	17

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em CAPES (2017) e IBICT (2017).

Estes resultados mostram que o tema em questão vem sendo recentemente trabalhado, pois os trabalhos foram produzidos dentro de um período de 9 anos, conforme mostra o Quadro 1. Nos anos de 2009, 2011 e 2012, não houve nenhuma produção, contudo um leve crescente de pesquisa na área aparece a partir de 2013.

Tanto a educação especial quanto a educação musical, como pudemos verificar nos capítulos 3 e 4 deste trabalho, passaram por grandes transformações, no que tange à sua obrigatoriedade e estruturação. Ambas se encontram em momentos recentes de relevância. A educação especial recebe grande destaque com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, assim como o Ensino de Música nas Escolas, que conquista sua obrigatoriedade ao serem contemplados seus conteúdos com a Lei nº 11.769/2008, apesar de seu futuro incerto com a recente MP nº 746/2016. Em 2015, reforçando toda a Política de inclusão instituiu-se a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, criando o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD) que traz ganhos nos aspectos legais deste público. Segundo Vicente e Aguado (2015, p. 96), o EPCD vem garantir e efetivar a inclusão social e os direitos como cidadãos.

Acreditamos que os aspectos supracitados tenham ajudado a justificar a recente produção relacionando-se a educação especial com a educação musical e sua interface ainda pouco explorada por pesquisadores.

Cabe salientarmos que os 17 trabalhos de dissertações e teses foram defendidos, na sua totalidade, em universidades públicas, não havendo registros do tema abordados em IES do Setor Privado, segundo este levantamento.

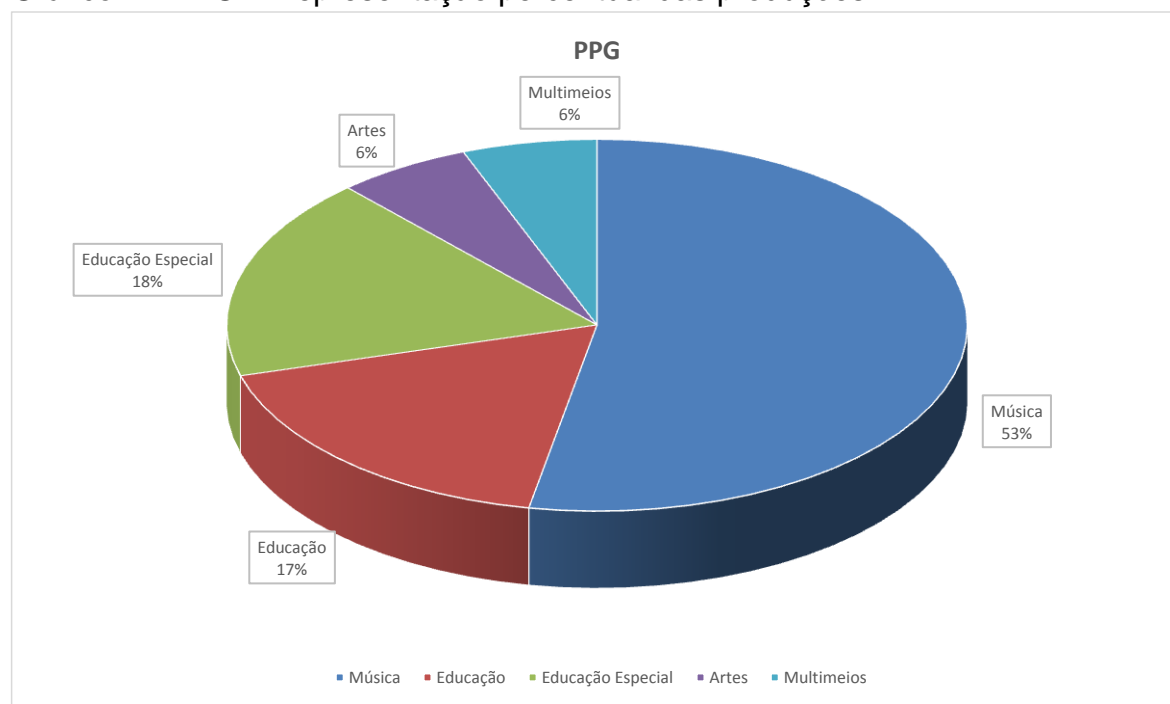
Quadro 4 - Distribuição de trabalhos por IES

IES	TOTAL DE TRABALHOS
UNICAMP	02
UFRJ	01
UNESP	01
UFPA	01
UFPB	01
UFG	01
UFBA	02
UFSCAR	03
UFSM	02
UNIRIO	01
UFMG	01
UDESC	01
TOTAL	17

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em CAPES (2017) e IBICT (2017).

Conforme o quadro 4, que demonstra a distribuição de trabalhos por IES, podemos notar que a região Sudeste do país apresenta a maior produção de trabalhos na área, com um total de 8 estudos, seguida da região Nordeste e Sul com 3 trabalhos cada e as regiões Norte e Centro-Oeste, com uma publicação cada.

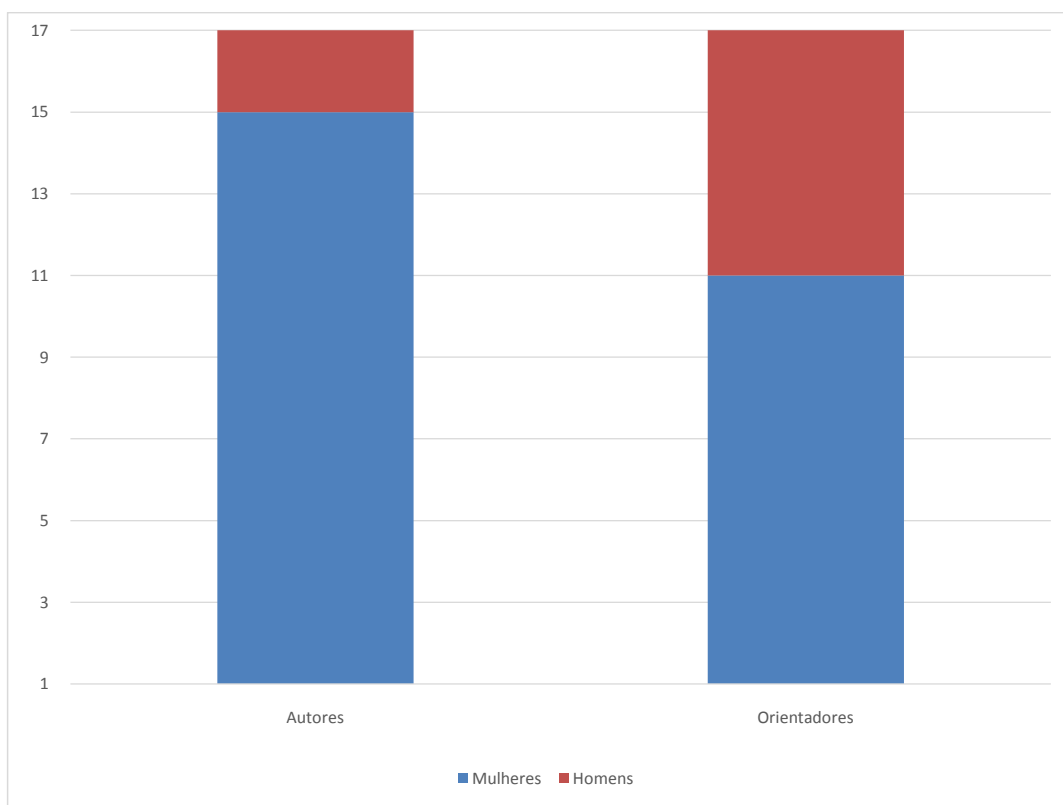
Gráfico 2 - PPG – Representação percentual das produções



Fonte: Elaborado pelo Autor com base em CAPES (2017) e IBICT (2017).

Podemos destacar, também, pela análise dos dados, os Programas de Pós-Graduação (PPGs) que desenvolveram pesquisas dentro da temática. Os PPGs em Música somam 9 dos 17 trabalhos produzidos, perfazendo 53% do total, seguido dos Programas de Educação Especial (18%), Educação (17%), Artes (6%) e Multimeios (6%).

Gráfico 3 - Relação Gênero x Autores – Gênero x Orientadores



Fonte: Elaborado pelo Autor com base em CAPES (2017) e IBICT (2017).

Segundo o Gráfico 3, a maioria dos autores ($n=15$) dos trabalhos analisados é do sexo feminino, bem como os orientadores ($n=11$). Segundo estudos de Rigolin, Hayashi e Hayashi (2013), ocorre maior incidência da feminização e, algumas áreas científicas, como a área da Educação. A feminização do magistério ainda é marcante na atualidade.

Para a descrição e análise das dissertações e teses, elaboramos o Quadro 5, que mostra, em ordem cronológica, os trabalhos (mestrado e/ou doutorado), com descrição de seus devidos autores, orientadores e títulos.

Quadro 5 - Trabalhos levantados na pesquisa

Ano da Defesa Mestrado/Doutorado	Autor	Orientador	Título
2006 - Mestrado	Cybelle Maria Veiga Loureiro	Maria Cecília Cavalieri França	<i>Musicoterapia na educação musical especial de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular de ensino.</i>
2006 - Mestrado	Lisbeth Soares	Ana Lúcia Cortegoso	<i>Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais.</i>
2007 - Mestrado	Rusiel Paulino de Araújo Júnior	Janine Marta Coelho Rodrigues	<i>A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica: perspectivas conceituais e metodológicas.</i>
2008 - Mestrado	Claudia Eboli Corrêa dos Santos	José Nunes Fernandes	<i>A educação musical especial: aspectos históricos, legais e metodológicos.</i>
2010 - Mestrado	Catarina Shin Lima de Souza	Luiz Cesar Marques Magalhães	<i>Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?</i>
2010 - Mestrado	Daniela dos Santos Morales	Cláudia Ribeiro Bellochio	<i>Música na docência de educadoras especiais: um estudo nas escolas de Santa Maria/RS.</i>
2010 - Doutorado	Fabiana Fator Gouvêa Bonilha	Claudiney Rodrigues Carrasco	<i>Do toque ao som: O ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação inclusiva.</i>
2010 - Mestrado	Viviane Cristina Drogomirecki	Eliane Leão	<i>Educação Musical Inclusiva - Um estudo dos dados do projeto Arte Inclusão do Centro Profissional em Artes Basileu França (CEPABF).</i>
2013 - Mestrado	José Carlos Quintanilha	Thelma Beatriz Sydenstricker Alvares	<i>Uma oficina de música para alunos com deficiências visuais: Construção de instrumentos musicais. com materiais alternativos.</i>
2013 - Mestrado	Juliane Riboli Correa	Claudia Ribeiro Bellochio	<i>Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial.</i>
2013 - Mestrado	Katia Daniela Cucchi	Ricardo Mazzini Bordini	<i>Software Musibraille: a interface entre educador leigo em musicografia braille e educando cego</i>
2013 - Mestrado	Tassila Crystiane Freitas Albuquerque	Aureo Deo de Freitas Junior	<i>Educação Musical e Inclusão: a experiência do Programa Cordas da Amazônia.</i>
2014 - Mestrado	Shirlei Escobar Tudissaki	Sonia Regina Albano de Lima	<i>Ensino de música para pessoas com deficiência visual</i>
2014 - Mestrado	Valeria Peres Asnis	Ana Lucia Cortegoso	<i>Relações entre habilidades musicais e habilidades sociais em pessoas com Síndrome de Williams: perspectivas e limitações</i>
2014 - Mestrado	Vivian Leichsenring Kuntze	Regina Finck Schambeck	<i>A relação do surdo com a música: representações sociais.</i>
2015 - Mestrado	Ana Celia de Lima Viana	Tania Maria Santana de Rose	<i>Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial</i>
2015 - Mestrado	Pamela de Bortoll Machado	Fabio Nauras Akhras	<i>A representação de inclusão social e digital por meio da música em documentários brasileiros</i>

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em CAPES (2017) e IBICT (2017).

5.3 Análise dos trabalhos

Neste item, analisaremos a relação estabelecida pelos autores entre as áreas da educação especial e educação musical em suas dissertações e teses, apresentando título, objetivos, metodologia e considerações finais de cada trabalho.

Loureiro (2006), em sua dissertação *Musicoterapia na educação musical especial de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular de ensino*, salienta que a musicoterapia no sistema educacional inclusivo na pré-escola e no ensino fundamental favorece o desenvolvimento de habilidades perceptuais, motoras, cognitivas e sociais. A autora propõe, por meio de uma revisão bibliográfica, estratégias e adaptações metodológicas para a prática da educação musical destes alunos no ensino regular baseando-se em teorias de Piaget e Vygotsky. Nas conclusões, apresenta a necessidade da formação docente, com conhecimento tanto em música quanto em educação especial, impulsionando o desenvolvimento da interação sociocultural do aluno. A autora ressalta a importância do profissional especializado em educação musical nas escolas brasileiras.

O estudo apresentado por Soares (2006) – *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais* – faz uma análise das práticas e formações dos professores que atendem EPAEE no ensino regular e que trabalham com a educação musical. A pesquisa foi desenvolvida com três professores atuantes da rede particular de ensino da educação básica em uma cidade da grande São Paulo. A coleta de dados procedeu-se por meio de análise das concepções de educação musical, educação especial e inclusão pelos professores envolvidos de forma a descrever a atuação do professor de música, em relação ao público-alvo da educação especial no contexto da educação musical. Os resultados indicaram que os três professores participantes não apresentavam formação específica em música, seja licenciatura seja bacharelado, eles apresentavam cursos técnicos na área, por isso atuavam com educação musical. Também não apresentavam formação específica (especialização ou cursos de formação) para atuar com EPAEE. Assim, por não terem uma formação específica para a atuação, os planejamentos partiam de modo aleatório, não considerando uma proposta curricular, ou uma diretriz específica para a educação musical. As atividades propostas, verificadas na pesquisa, não

contemplavam a inclusão de todos nas atividades, em virtude do desconhecimento e da ausência de formação dos professores atuantes.

A dissertação *A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica: perspectivas conceituais e metodológicas*, de Araújo Júnior (2007), promove uma investigação em duas escolas municipais de João Pessoa (PB) que apresentam maior número de alunos com NEE incluídos. O objetivo da pesquisa foi refletir sobre o processo de inclusão e a contribuição da música para as aprendizagens sociais e escolares. Os procedimentos metodológicos foram observações sistemáticas registros e questionários respondidos por professores e gestores. A pesquisa revelou a escassa bibliografia da área da Educação Musical Especial e a exclusão da música no ambiente escolar; professores com formação em licenciatura em música apresentando falta de conhecimento sobre a educação especial; ausência da música na disciplina de Artes e falta de metodologias que promovam o ensino de música para o público da educação especial. Nas conclusões, o autor discorre sobre a necessidade de reformulações curriculares e destaca que a educação musical, proposta nas diretrizes não aconteceu nas escolas analisadas porque os educadores musicais não fazem uma interface com outras áreas do conhecimento.

A dissertação de Santos (2008), intitulada *A educação musical especial: aspectos históricos, legais e metodológicos*, objetivou investigar concepções acerca da Educação Musical Especial em escolas do município do Rio de Janeiro. Para tanto, os professores atuantes em música nestas escolas responderam a questionários. Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos professores tem formação complementar em Musicoterapia para atuação na educação especial; sua efetivação como área do conhecimento dentro das artes é deixada de lado, quando associada, então, à educação especial verifica, ainda, uma maior ausência. O autor constatou que a educação musical acontecia na minoria das escolas que fizeram parte do seu campo de pesquisa e de forma deficitária. Diante desse contexto, a educação musical acaba buscando outros espaços não escolares.

Na dissertação *Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?*, Souza (2010) analisou o papel do educador musical nas constantes mudanças ocorridas na legislação nacional, relacionando com a área da educação especial. Deste modo, utilizou-se de questionários para verificar as dificuldades dos educadores musicais diante do público da educação especial. A pesquisa mostrou que não bastam apenas leis que garantam uma

educação inclusiva, sendo necessária formação dos professores e propostas de atuação na área da educação especial, rompendo com estereótipos e preconceitos. A autora traz à tona o questionamento da preparação específica em educação especial para atuar em educação musical.

A pesquisa de Morales (2010), *Música na docência de educadoras especiais: um estudo nas escolas de Santa Maria/RS*, teve como objetivo verificar, por meio de entrevistas, como 15 educadoras trabalham a música em suas aulas. Os resultados revelaram que todas as professoras participantes possuíam formação em educação especial seja na graduação seja na especialização, mas nenhuma apresentava formação técnica ou superior em música, apenas vivência em música. Outro dado identificado foi que muitas professoras utilizavam a música como pano de fundo para o desenvolvimento de outras atividades. A autora constatou que a música é vista mais como recurso terapêutico do que área de conhecimento, aproximando mais de aspectos da musicoterapia, do que da educação musical.

A tese de Bonilha (2010), sob o título *Do toque ao som: O ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação inclusiva*, apresentou como objetivo verificar as dificuldades dos indivíduos envolvidos diante da alfabetização musical em braille. Para tanto, realizou uma pesquisa com três pessoas que passam pelo processo de aprendizado da notação musical para cegos. O trabalho resultou em obras de áudio-documentários como também a criação de um acervo de obras transcritas para a Musicografia Braille.

O estudo de Drogomirecki (2010), intitulado *Educação Musical Inclusiva - um estudo dos dados do projeto Arte Inclusão do Centro Profissional em Artes Basileu França (CEPABF)*, teve como objetivo verificar as aprendizagens de educandos da educação especial no ensino de Arte/Música pautando-se nos dados documentais resultantes do Projeto Arte Inclusão. Os resultados da pesquisa mostraram que o projeto acontecia no contraturno, não fazendo parte da grade de Arte no período regular e que favoreceu o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial.

A dissertação de Quintanilha (2013) intitulada *Uma oficina de música para alunos com deficiências visuais: construção de instrumentos musicais com materiais alternativos* propõe procedimentos didáticos para o ensino de música aos alunos com deficiência visual em uma instituição especial. Os resultados foram os

instrumentos musicais produzidos e adaptados pelos alunos com deficiência visual valorizando suas potencialidades no processo pedagógico.

Em sua pesquisa, Correa (2013) investigou de que forma um grupo de alunas da Educação Especial em formação, da Universidade Federal de Santa Maria no RS, apresenta experiências musicais e pedagógico-musicais. Os resultados apontados foram: o desempenho do grupo mediando experiências formativas musicais e pedagógico-musicais na Educação Especial e a música como um conhecimento que potencializa desenvolvimento.

Cucchi (2013) traz uma especificidade em sua pesquisa *Software musibraille: a interface entre educador leigo em musicografia Braille e educando cego*, com o objetivo de verificar a utilização do *software* na aplicação da teoria musical, identificando as dificuldades do aluno cego em sua utilização e as competências do educador no processo de ensino de música ao aluno deficiente visual. Os resultados mostraram que o educando manuseou o *software*, em nível básico, porém necessita de mais estudos para melhorar a sua performance em relação ao seu manuseio. No que se refere ao educador, o estudo verificou ausência de preparo em nível profissional e falta de recursos apropriados para a prática pedagógica.

O estudo de Albuquerque (2013), intitulado *Educação Musical e Inclusão: a experiência do Programa Cordas da Amazônia*, teve como objetivo descrever a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem no projeto “Cordas da Amazônia” da Universidade Federal do Pará, sob o olhar da educação musical inclusiva. Deste modo, foram utilizadas entrevistas com um técnico, um aluno e com o coordenador do projeto. Os resultados indicaram que o professor, ao ingressar no programa, conhece as principais características comportamentais do aluno que passou por avaliação com a equipe técnica. Neste contexto, desenvolve atividades que favoreçam a aquisição de comportamentos pelos alunos. Ao término da intervenção, o aluno pode continuar os estudos de música, caso interesse.

Tudissaki (2014) desenvolveu uma pesquisa bibliográfica em teses e dissertações que abordavam o tema *Ensino de música para pessoas com deficiência visual*. E constatou que os cursos de Licenciatura em Música/Educação Musical das Universidades Públicas do Estado de São Paulo não oferecem disciplinas voltadas ao ensino de música para pessoas com deficiência visual, desse

modo, o autor contemplou ferramentas e materiais de apoio pedagógico para se trabalhar música com o deficiente visual.

Asnis (2014) pesquisou sobre um programa de educação musical para adolescentes com Síndrome de Willians e pautou-se na intervenção com duração de 13 semanas para um dos participantes e 9 semanas para o outro participante, com uma aula semanal de aproximadamente 30 minutos cada. Chegou à conclusão de que o programa foi relevante para o aprendizado de educação musical.

O trabalho de Kuntze (2014), intitulado *A relação do surdo com a música: representações sociais*, teve como objetivo compreender as dificuldades que o deficiente auditivo tem em se apropriar da música. Para tanto, foram observados dois grupos de alunos surdos, sendo um grupo musicalizado e o outro não. Os resultados mostraram que as vivências musicais do surdo são importantes para seu posicionamento como sujeito musical, interferindo diretamente nas representações sociais. Além disso, constatou-se a necessidade de profissionais especializados que atuem na interface entre música e surdez, com metodologias e práticas pedagógicas que possibilitem o ensino musical à comunidade surda.

Viana (2015), em sua dissertação *Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial*, aborda a questão da música para alunos com NEE diante da promulgação da Lei nº 11.769/08. Para tanto, produziu um curso de nove encontros com três educadores musicais para trabalharem a música, desenvolvendo estratégias e metodologias para atuarem com EPAEE. A autora destaca a escassez de materiais produzidos relacionando a educação musical com a educação especial.

Por sua vez, a dissertação de Machado (2015) analisou *A representação de inclusão social e digital por meio da música em documentários brasileiros*. A dissertação desenvolveu-se com base na análise dos conceitos de inclusão social, inclusão digital, identidade cultural e revolução digital no mercado musical baseando-se em documentários.

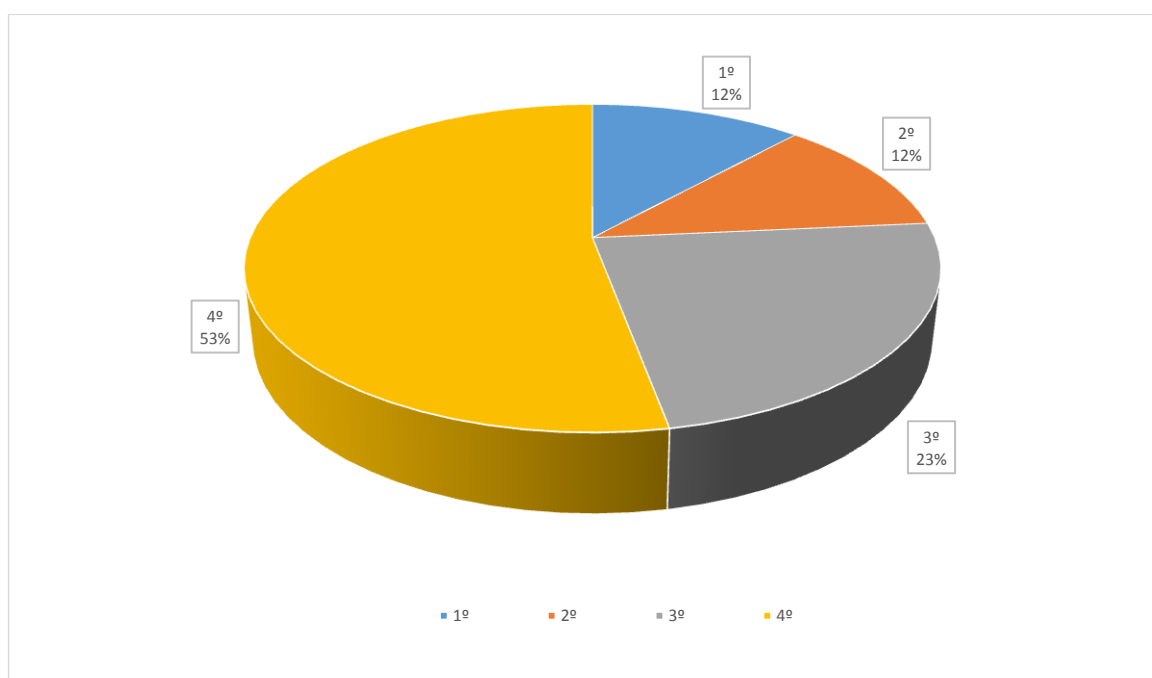
Após a verificação das dissertações e teses, e extraída sua síntese de enfoque do trabalho de pesquisa, pudemos destacar alguns aspectos relacionados à interface educação especial e educação musical e indicamos, no Gráfico 4, o percentual de trabalhos analisados, com base nos seguintes itens:

- 1º) Educação musical como terapia associada à educação especial (n=2);
- 2º) Educação musical na formação de professores para a educação especial (n=2);

- 3º) Educação musical como parte integrante do currículo para a educação especial, tratada como área do conhecimento; (n=4);
- 4º) Projetos de educação musical que promovem a inclusão social de pessoas com necessidades especiais (n=9).

O Gráfico 4, a seguir, apresenta, em porcentagem, o trabalho em música em relação à educação especial, levando-se em conta as associações estabelecidas nos itens acima.

Gráfico 4 - Interface Educação Musical x Educação Especial



Fonte: Elaborado pelo autor.

Reduzir o ensino de música de modo terapêutico na educação especial restringe os conteúdos da disciplina e não proporciona o desenvolvimento dos potenciais dos alunos. Segundo Gainza (1988), em suas reflexões sobre a conduta musical, o fazer musical exige condutas compreensíveis e decodificáveis.

O observador especializado detecta, através de sua visão, os traços gerais do comportamento corporal (motricidade fina e grossa) no sujeito-músico; através da audição capta a quantidade e a qualidade do som produzido; mediante o tato, avalia de forma direta as tensões e os bloqueios corporais; seu próprio afeto orienta-o sobre aquilo que o emissor consegue comunicar, enquanto sua mente recebe e avalia o caráter e a coerência das estruturas musicais emitidas. (GAINZA, 1988, p. 37).

A educação musical, direcionada ou não para o público-alvo da educação especial, deve ser contemplada no contexto da educação escolar, na formação integral dos indivíduos. A música também pode contribuir com o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento. Para Martins (2011), a influência da música em algumas funções psíquicas contribui e repercute para a ampliação das demais, como ampliar a percepção auditiva, a memória, a concentração, entre outras. A música, como qualquer outra disciplina, deve ser considerada como uma contribuição na formação integral do ser humano.

[...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2000, p. 42).

Percebemos, no decorrer da pesquisa, a dificuldade em encontrarmos o ensino de música, a educação musical de uma forma estruturada na escola. Loureiro (2006) descreve a música presente nas escolas em momentos de lazer, como horários de recreio, em festividades do calendário escolar, mas sua ausência como disciplina sistemática no cenário escolar brasileiro ainda é registrada. Professores se utilizam de música para alfabetização, música para concentração, música como pano de fundo. Loureiro (2006, p. 21) alerta que “é fundamental uma análise para redimensionar o papel da música na escola e buscar condições necessárias para que ela possa vir a ter valor significativo no processo de educação escolar”.

Nesse contexto, Soares (2006) enfatiza a necessidade da formação do professor para atuar na intereducação musical na área da educação especial, e acrescenta que os cursos superiores em música devem incluir em seus currículos reflexões sobre a inclusão. A autora critica a significação da arte, enfatizando que não deve reduzir-se ao aspecto funcional de resultados, como meras apresentações em festividades.

Desde a Lei nº 5.692/71, a qual contempla a implantação do ensino das artes, evidenciou-se a dificuldade com relação ao professor atuante na área. Diante de sua formação polivalente em educação artística, a música como área do conhecimento fica irrelevante, ganhando características, como já apontamos, recreativas e festivas (LOUREIRO, 2006, p. 27). Esta observância de Loureiro (2006) ocorre tanto na

escola regular, quanto nas escolas na modalidade de educação especial, o caráter recreativo e festivo foi e ainda é muito marcante. Associar a arte apenas ao seu caráter afetivo, emocional, segundo Ferreira e Duarte (2011), é o mesmo que associar a ciência apenas à razão,

[...] o desenvolvimento das artes nunca esteve dissociado do conhecimento objetivo da natureza e da sociedade, assim como o desenvolvimento das ciências nunca ocorreu sem um intenso envolvimento afetivo dos indivíduos para com a atividade investigativa. (FERREIRA; DUARTE, 2011, p. 121).

Ferreira e Duarte (2011) defendem o conteúdo artístico na escola de forma curricular, e não em contrapartida aos outros saberes, com o objetivo do desenvolvimento integral do humano.

À vista do exposto, cabe destacarmos o número de pesquisas que focam projetos específicos de música, em que profissionais habilitados na área de música trabalham os conteúdos musicais, se distanciando do ambiente escolar. As atividades ocorrem em turnos opostos à educação regular, não contemplados na disciplina de Arte. Almejamos, entretanto, que estes conteúdos e adaptações metodológicas constituam o currículo escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, por meio do estudo bibliométrico, analisamos a interface da Educação Musical com a Educação Especial na produção acadêmica brasileira.

Apresentamos um percurso histórico, contextualizando a educação especial no Brasil, sua evolução, partindo de uma educação que segregava o diferente e com o foco nas limitações, perpassando pelos movimentos nacionais e internacionais com as políticas de educação inclusiva.

Em paralelo à história da educação especial, o ensino de música foi conquistando seu espaço pelas garantias de leis e assegurado na estrutura curricular escolar. A garantia da educação musical com área do conhecimento como componente curricular, sofreu e sofre modificações constantes. Desde o período colonial, a música se constituía componente obrigatório do currículo. No decorrer da história, a política educacional passou por mudanças, perdendo-se na polivalência da disciplina de arte. Atualmente, a música, como constituinte da estrutura curricular da Arte, vindo sendo ameaçada por uma Medida Provisória (BRASIL, 2016).

O estudo bibliométrico nos permitiu identificar que as produções científicas na interface educação musical e educação especial é recente, a partir do ano de 2009, com um número reduzido de 17 pesquisas. Deste total de trabalhos, 16 são dissertações de mestrado e apenas uma corresponde à tese de doutorado, a maioria (53%) foi realizada em Programa de Pós-Graduação em Música. As produções são, na sua totalidade, de instituições públicas.

Ao associar educação musical à educação especial verificamos pontos ainda obscuros de definição, tanto do trabalho especializado com EPAEE, quanto à especialidade de quem trabalha com o ensino de música.

As análises das pesquisas compiladas mostraram que o trabalho desenvolvido em música para o público-alvo da educação especial é, de certa forma, recente, e ainda escasso. A observância da temática em trabalhos de pesquisa, dentro da temática se restringiu aos últimos 9 anos.

Como mencionamos no decorrer do texto, o intuito desta pesquisa foi analisar como a educação musical tem sido desenvolvida na educação especial. Observamos trabalhos que discutiram sobre a característica terapêutica da música na educação destes indivíduos. Ressaltamos que o foco deste estudo não é avaliar a música na perspectiva terapêutica, entretanto, de acordo com as diretrizes

curriculares, a música se constitui como área de conhecimento no ambiente escolar. E o ambiente escolar visa, entre outros aspectos, desenvolver o humano em todas as suas áreas, portanto, a música como área do conhecimento e formação do humano, deve ser contemplada.

Cabe refletirmos, também, sobre a formação dos professores no ensino de música e na educação especial. O professor que não conhece os conteúdos pertinentes à educação musical, pode realizar concepções errôneas no ambiente escolar. A música, exclusivamente por seu caráter lúdico e festivo, não contribuiu para a formação do ser humano. Por conseguinte, a área da educação especial também precisa ser conhecida e apropriada pelo professor para que compreenda o percurso histórico de luta pelo direito à educação formal. Além de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Outro dado importante reside no fato de que a educação musical está sendo difundida por meio de projetos de inclusão social. Evidenciando-se, assim, o afastamento do ensino de música da educação escolar como exigência curricular.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir no meio científico, sobretudo promovendo reflexões e pesquisas sobre o ensino de música para os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Tássila Crystiane. **Educação Musical e Inclusão: a experiência do Programa Cordas da Amazônia**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **OPUS - Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 12, n. 1, p. 144-168, 2006.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <http://devotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFICINA/Educa%C3%A7%C3%A3oEspeciaI_PARADIGMAS_DA_RELAC%C3%83O_DA%20SOCIEDADE_COM%20AS_PESSOAS_COM_DEFICI%C3%8ANCIA_19abril_2012.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.
- ARAÚJO, Carlos A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2007.
- ARAÚJO JÚNIOR, Ruseil Paulino. **A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica: perspectivas conceituais e metodológicas**. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- ARAUJO, Luiz Alberto David; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. O Estatuto da Pessoa com Deficiência-EPCD (Lei 13.146, de 06.07. 2015): algumas novidades. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 962, p. 65-80, 2015.
- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2002. v. 2, p. 18-29.
- ASNIS, Valéria Peres. **Relações entre habilidades musicais e habilidades sociais em pessoas com Síndrome de Williams: perspectivas e limitações**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.
- BONILHA, Fabiana F. G. **Do toque ao som: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1890. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Educação Artística: leis e pareceres. Brasília: Cortez, 1981.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1997. (Arte, v. 6).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial, n. 555).

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio—Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008b. 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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Brasília, DF, 2016a. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 15. nov. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

BUFREM, Leilah; PRATES, Yara. O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. **Ciência da Informação**, Marília, v. 34, n. 2, p. 9-25, 2005.

CAPES. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: dia mês 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

CORRÊA, Cíntia Chung Marques. Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394/96. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 97-113, 2007.

CORREA, Juliane Riboli. **Construindo conhecimentos musicais e musicais-pedagógicos em grupo**: experiências formativas na educação especial. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

CORREIA, Luis de. Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **OPUS**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

CUCCHI, Kátia Daniela. **Software musibraille**: a interface entre educador leigo em musicografia braille e educando cego. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DROGOMIRECKI, Viviane Cristina. **Educação Musical Inclusiva**: Um estudo dos dados do projeto Arte Inclusão do Centro Profissional em Artes Basileu França (CEPABF). 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, p. 180-200, 2004.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton. As artes na educação integral: Uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-americana de estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115-126, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical Escolar. **Salto para o Futuro**, Brasília, Ano XXI, Boletim 8, p. 5-16, 2011.

FIGUEIREDO, Sergio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE didática e prática de ensino – ENDIPE, XV., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

FONTEERRADA, Marisa. **Educação Musical: Investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final**. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

FUKS, Rosa. A formação da identidade do professor de música: Do passado ao presente, linhas de continuidade e descontinuidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, III., 1991, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1991. p. 161-183.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GOLDENBERG, Ricardo. Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 103-109, 2016.

GONÇALVES, Nadia G. Doutrina de segurança nacional e desenvolvimento na ditadura civil militar: estratégias e a educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. v. 26, p. 1- 17.

GUEDES, Vânia L. S.; BORSCHIVER, Suzana. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, VI., 2005, Salvador. **Anais...** Salvador: ICI/UFBA, 2005. p. 1-18. Disponível em: <http://www.cinform-antiores.ufba.br/vi_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2016.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini et al. **Protocolo para coleta de dados bibliométricos em bases de dados**. 2011. (Mimeografado).

_____. Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología**, n. 27, p. 1-18, 2007.

HENTSCHKE, Liane. A educação musical: um desafio para a educação. **Educação em Revista**, n. 13, p. 55-61, 1991.

HOLLER, Marcos. A música na atuação dos jesuítas na América portuguesa. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XV., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 1131-1138.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Os Sons da República - o ensino da Música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Anped, 2004, Caxambú, MG. p. 1-13.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e Educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 79-86, 2003.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76. (Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VI., 2011, Nova Almeida-Serra, ES. **Anais...** Nova Almeida-Serra, ES, 2011. v. 4.

_____. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

KEBAH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Educação Musical e Educação Especial: Processo de inclusão no sistema regular de ensino. **Textos & Debates**, Boa Vista, RR, n. 15, p. 98-111, 2012.

KUNTZE, Vivian Leichsenring. **A relação do surdo com a música: representações sociais**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, 2008.

LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga. **Musicoterapia na educação musical especial de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular**

de ensino. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Som, 2012.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar:** reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. p. 30-40.

MACHADO, Pamela de Bortoli. **A representação da inclusão social e digital por meio da música em documentários brasileiros.** 2015. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 209 f. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação,** Uberlândia, MG, v. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Educação musical: contrapontos numa perspectiva histórica. **Revista Travessias,** Cascavel, PR, v. 5, n. 2, p. 404-421, 2011.

MORALES, Daniela dos Santos. **Música na docência de educadoras especiais:** um estudo nas escolas de Santa Maria/RS. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação básica**. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 19-28, 2014.

_____. Para além das fronteiras do conservatório; o ensino da música diante dos impasses da educação brasileira. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, IV, 1995, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1995. p. 8-21.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. **Salto para o Futuro**, ano XXI, boletim 8, 2011. (série Educação Musical Escolar). Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=QUEIROZ+2011+EDUCA%C3%87%C3%83O+musical&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_vis=1> Acesso em: 10 out. 2016.

QUINTANILHA, José Carlos. **Uma oficina de música para alunos com deficiências visuais**: Construção de instrumentos musicais com materiais alternativos. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Autores Associados, 2001.

RIGOLIN, Camila Carneiro Dias; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Métricas da participação feminina na ciência e na tecnologia no contexto dos INCTs: primeiras aproximações. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 143-170, 2013.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Claudia Eboli. **A educação musical especial**: aspectos legais, históricos e metodológicos. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Repensando o ensino da música. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 1, p. 31-52, 1990.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, IX, 2000, Belém, PA. **Anais...** Belém, PA: ABEM, v. 9, p. 33-42.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, 2011.

SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOUZA, Catarina Shin Lima. **Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?** 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização escolar e do currículo no século XX: Ensino Primário e Secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, v. 2).

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VIANA, Ana Célia. **Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

VICENTE, Maysa Caliman; AGUADO, Juventino de Castro. A proteção e defesa da pessoa com deficiência: a evolução da legislação até a promulgação da Lei 13.146 de 2015 e a garantia do direito à saúde. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROCESSO COLETIVO E CIDADANIA, III., 2015, Ribeirão Preto, SP. **Anais...** Ribeirão Preto, SP: UNAERP, 2015. v. 3, p. 93-99.