

O impacto do processo formativo do professor de música na garantia dos direitos dos estudantes surdos

Comunicação

Julia de Oliveira Bolina
Faculdade de Música do Espírito Santo
julia.b.pessoal@gmail.com

Ana Carolina dos Santos Martins
Faculdade de Música do Espírito Santo
ana.martins@fames.es.gov.br

Ana Roseli Paes dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
anaroseli@mail.uft.edu.br

Resumo: Esta pesquisa analisa e compara a prática educacional de duas educadoras musicais em relação ao ensino de pessoas surdas. Dessa maneira, objetiva-se debater acerca das ferramentas fornecidas pelas Instituições de Ensino Superior – IES aos professores de música, durante o seu processo formativo, no que tange a Educação Musical Especial – EME. Para isso, entrevistou-se essas educadoras, a fim de expor as adversidades enfrentadas nessa área e os métodos utilizados por elas para as superar. Com isso, a partir de seus relatos, juntamente a discussões promovidas por autores, como Audrei Gesser (2009), nota-se que, apesar de terem presente em suas grades as disciplinas “Educação Inclusiva” e “LIBRAS”, ambas demonstram apreensão com a possibilidade de receber um estudante surdo em sua sala de aula e apresentam, por vezes, falas que evidenciam o preconceito estrutural ainda existente na sociedade em relação à música e às pessoas surdas. Por conseguinte, esses pensamentos enraizados podem afetar direta ou indiretamente na permanência do estudante com surdez na sala de aula, o que vai contra às Leis que garantem a inclusão desses indivíduos. Sendo assim, ao observar que a prática se diferencia consideravelmente da teoria apresentada no ambiente acadêmico, é preciso que o educador busque a formação continuada e que os cidadãos exijam do poder público a melhora da grade curricular das IES de música.

Palavras-chave: Educação Musical Especial; LIBRAS; formação docente e estudante surdo.

Introdução

Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar e comparar a práxis relacionada à Educação Musical de pessoas surdas na perspectiva de duas educadoras musicais formadas em Licenciatura em Música em tempos distintos, instituições diferentes e grades curriculares díspares. Além disso, busca-se expor os desafios enfrentados nessa área e quais estratégias

essas profissionais utilizam para superá-los. Ademais, a partir de suas experiências relacionadas à Educação Musical Especial e inquietações no que concerne a probabilidade de ingresso de um estudante surdo em sua sala de aula, procura-se discutir a respeito dos recursos oferecidos à essas professoras durante o seu processo formativo e qual a relevância que as Instituições de Ensino Superior – IES dispõe à Educação Musical Especial – EME.

Os dados coletados foram tratados com base no artigo “Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música” de Sobreira e Fetzner (2024), que serviu de inspiração para o encaminhamento deste estudo. Nesse artigo, as autoras discutem acerca das práticas de egressos da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO na Educação Básica. Sua análise é pautada na abordagem de Tardif (2007) descrita no livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, onde ele discorre sobre os conhecimentos que compõem a docência e como esses saberes são construídos e utilizados pelos professores em seu desenvolvimento universitário e atuação profissional, além de enfatizar a importância da formação continuada e da reflexão crítica.

Sobreira e Fetzner (2024), explicam que as epistemologias da prática profissional¹ em Tardif (2007), destacam a crise do profissionalismo, evidenciada pela necessidade de descobrir conhecimentos, estratégias e técnicas que resolvam contratempos específicos aos contextos locais de onde a práxis ocorre. Esse desafio é descrito por Tardif (2007) como uma racionalidade improvisada, a qual envolve um processo reflexivo em que a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição e o senso comum são fundamentais, embora apoiados em rotinas particulares a cada tradição profissional. O pensamento dessas autoras corrobora com essa pesquisa, ao considerar que, ao se deparar com uma situação pouco convencional e pouco discutida na maioria das IES, como a presença de um estudante surdo no ambiente de fazer musical, o professor precisa manipular seus conhecimentos prévios com criatividade, enquanto ministra sua aula.

Outrossim, serão utilizadas Leis para respaldar as discussões aqui apresentadas, tendo em vista que a educação é um direito legal garantido a todos, conforme o Art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), e esta investigação evidencia um descaso no percurso

¹ As autoras grafam no plural, ao observarem durante as entrevistas que existem “[...] no campo profissional várias epistemologias ora em confronto ora em complementação, frente aos desafios da prática [...]” (Sobreira, Fetzner, p. 3).

formativo dos docentes, que impacta diretamente na preservação desse direito do estudante surdo. Afinal, se o professor não obtiver contato com possibilidades adaptadas voltadas ao ensino musical para pessoas com ausência e/ou resquício auditivo, ele provavelmente terá dificuldade de ensinar a música a esse indivíduo e, como resultado, este estudante não terá pleno acesso à instrução musical, sendo colocado em situação de desigualdade em relação a seus colegas de classe. Logo, tal atitude colide diretamente com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, pois, ela defende no Art. 4º que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]” (Brasil, 2015).

No Brasil, segundo o Ministério da Educação (2024), há 56 instituições de ensino superior (IES) públicas que oferecem o Curso de Licenciatura em Música de forma presencial. Para quantificar esses dados, realizou-se uma pesquisa no Sistema e-MEC, seguindo estes passos: acessar “Consulta Avançada”, selecionar “Busca por: Curso de Graduação”, inserir “Curso: Música” (com pesquisa exata marcada), “Gratuidade do Curso: Sim”, escolher “Modalidade: Presencial”, definir “Grau: Licenciatura” e filtrar pela “Situação: Em atividade” (Figura 1). Ao notar a repetição dos nomes das instituições, todas as informações foram copiadas e coladas no Google Planilhas. Com a formatação condicional, as repetições foram filtradas para determinar o número exato de instituições que oferecem esse curso.

Figura 1: Busca pelas IES públicas no Sistema e-MEC

Fonte: Brasil (c2024)².

Dentre essas 56 IES públicas, duas estão localizadas no Espírito Santo (Figura 2). As entrevistadas formaram-se nessas instituições, sendo que uma delas se formou na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e a outra na Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” – FAMES. Com isso, além de se formarem em períodos diferentes, as entrevistadas concluíram seus estudos em locais distintos. Embora ambas as instituições tenham um foco semelhante na Educação Musical, há diferenças relativas ao formato das disciplinas em seus currículos. E, ainda que as duas utilizem os dois moldes, é notória a prevalência de um sobre o outro, a depender da instituição analisada.

Figura 2: Pesquisa no sistema e-MEC sobre IES públicas que oferecem Licenciatura em Música no Espírito Santo

² <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>

Resultado da Consulta Por : CURSO									
Histórico de índices Exportar Detalhado Exportar Excel									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(530) FACULDADE DE MÚSICA DO ESPÍRITO SANTO MAURÍCIO DE OLIVEIRA	FAMES	(94595) MÚSICA	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: 2(2017) ENADE: 2(2017) IDD: 2(2017)	50	12/04/2005		
(573) UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	(21604) MÚSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2005) CPC: 3(2017) ENADE: 3(2017) IDD: 3(2017)	30	14/08/2000		

Fonte: Brasil (c2024).³

Nos dizeres de Tardif (2007), o conhecimento reflete o que o indivíduo que o produziu diz a respeito de seus próprios saberes profissionais. A partir desse olhar, tomando como base o artigo de Sobreira e Fetzner (2024), essa pesquisa aponta o que essas educadoras dizem a respeito de seus conhecimentos e suas aquisições intelectuais ao adentrar de fato no universo do ‘professorar’⁴. Este estudo analisa esses conhecimentos, com o intuito de contribuir com a reflexão e busca de uma formação mais ampla e aproximada da realidade educacional brasileira.

Diálogos internos externalizados

Para o desenvolvimento desse artigo foram entrevistadas duas professoras de música e regentes que, apesar de terem cursado dois caminhos distintos, em dado momento, suas rotas se cruzaram. Atualmente, as duas trabalham em um programa destinado a levar música para as escolas do entorno capixaba, que é uma iniciativa da Secretaria da Educação – SEDU, em parceria com a FAMES e a Fundação de Amparo e Apoio à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo – FAPES. Elas foram convidadas via WhatsApp e, por meio deste aplicativo, responderam em áudio as indagações elaboradas pelas autoras. Seus pseudônimos serão: Lore, formada na UFES e Priscila, formada na FAMES (Quadro 1).

Quadro 1: Dados das entrevistadas

Nome fictício	IES em que se formou	Período de formação
Lore	UFES	2013 - 2020

³ <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>

⁴ Termo utilizado por Larrosa e Rechia (2018) no livro “P de Professor”.

Priscila	FAMES	2019 - 2023
----------	-------	-------------

Fonte: Elaboração das autoras.

Optou-se por manusear a entrevista a partir do mesmo método que Sobreira e Fetzner (2024) utilizaram em seu artigo, a Análise Temática (AT) de Braun e Clarke (2006). Segundo Sobreira e Fetzner (2024), diferentemente dos dados quantitativos, que avaliam a importância de um tema com base na frequência de aparições, a Análise Temática (AT) permite valorizar a fala de um único participante e considerar temas com composições diversas. Assim como as autoras (2024), neste artigo, as falas foram transcritas subtraindo os vícios de linguagem e adotando um padrão de escrita que torna a leitura mais simples. Contudo, decidiu-se manter algumas expressões específicas para preservar a autenticidade dos dizeres dos participantes.

Com o propósito de guiar o diálogo, foram enviadas 11 perguntas às profissionais, sendo elas:

- 1) Qual é o seu tempo de atuação na área da educação musical?
- 2) Qual foi a motivação para você escolher o curso de Licenciatura em Música?
- 3) Você já teve a experiência de ensinar uma pessoa surda?
- 4) O seu curso de graduação incluiu a disciplina de Educação Inclusiva? Em caso afirmativo, descreva como eram as aulas e como você se sentia a respeito. Caso contrário, qual é a sua opinião sobre a ausência dessa disciplina no currículo?
- 5) O seu curso universitário incluiu a disciplina de Libras? Em caso afirmativo, descreva como eram as aulas e como você se sentia a respeito. Caso contrário, qual é a sua opinião sobre a ausência dessa disciplina no currículo?
- 6) Você considera que a sua IES o preparou adequadamente para ensinar música a uma pessoa surda?
- 7) Você se sente preparado(a) para lecionar para uma pessoa surda?
- 8) Você buscou conhecimentos adicionais fora do currículo acadêmico para ensinar pessoas com deficiência?
- 9) Você tem interesse em buscar conhecimentos adicionais para ensinar pessoas com deficiência?

10) Você acredita que uma pessoa surda pode estudar música e atuar na área musical?

Justifique sua resposta.

11) Como você se sente em relação à possibilidade de ter uma pessoa surda como estudante?

A formação docente e seus percalços

As duas entrevistadas deram início a sua atividade na área da educação musical ainda durante o curso. Priscila trabalhou em um grupo coral e atuou como monitora em espaços de ensino musical. Já Lore, ingressou no Pibid, onde trabalhou por quatro anos na educação infantil. Após formadas, as participantes estão desempenhando a prática docente, como bolsistas, na mesma instituição, onde atuam no canto coral, com um viés educativo. Conforme as respondentes, o caminho para a escolha do curso foi complexa. Todavia, apesar dos percalços, foi proveitoso. Em suas palavras, a indecisão para escolha de qual direção seguir se deu, em partes, pela maneira com que a sociedade enxerga e trata as profissões ligadas à música. Em razão disso, anteriormente, elas mesmas apresentavam pensamentos e preocupações pautadas em um preconceito estrutural ligado à carreira na música.

Antes de optar pela Licenciatura em Música, Priscila tinha em mente fazer bacharelado. Entretanto, nessa mesma época, ela estava estudando outro campo de prática profissional e o curso que ela almejava na área da música era integral, o que a impossibilitou de seguir com seus planos, devido à dificuldade para conciliar a carga horária e os horários dos dois cursos. A partir desse empecilho, ela considerou a possibilidade de cursar a Licenciatura em Música, visando o trabalho com o canto coral.

Já Lore, antes de cursar Licenciatura em Música, iniciou dois cursos, os quais não concluiu, sendo eles Matemática e Licenciatura em Química. Ambos os cursos foram interrompidos por seu desejo de seguir a carreira musical. Entretanto, somente após a desistência do curso de Licenciatura em Química que Lore decidiu dedicar-se por inteiro à música.

Quando eu tinha 14 anos, eu falei: 'Eu quero fazer matemática!', porque eu gostava muito de ficar resolvendo exercícios de matemática. Depois eu comecei a estudar música e tal, aí eu falei: "Quero ser cantora de banda de

Heavy Metal!” E aí fui estudar música. E aí eu gostei de música. Mas, mesmo assim, eu não acreditava em música como algo que fosse me dar dinheiro.

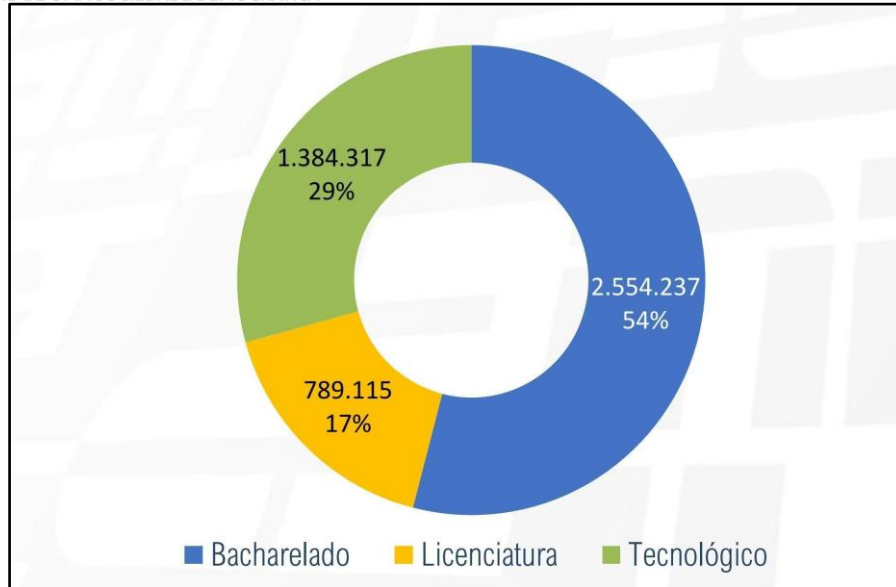
Aí, eu larguei matemática porque eu queria música. Mas aí, naquela coisa de “Ai! Música não dá dinheiro! Não dá dinheiro!”, fui fazer Licenciatura em Química. Aí, quando eu fui fazer Licenciatura em Química, larguei no sexto período porque eu pensei: “Poxa! Legal esse negócio de dar aula. Eu gosto de dar aula. Eu quero dar aula. Mas, se for para eu dar aula, eu quero dar aula de uma coisa que eu goste.” Então, larguei Química e fui fazer Música (Lore, 2024).

Com isso, observa-se uma tendência de os músicos percorrerem uma trajetória com maiores desvios e obstáculos em comparação com outras profissões, devido aos estigmas historicamente associados à música no imaginário coletivo. Em consequência, nota-se que os músicos buscam capacitação formal com menor frequência e, quando o fazem, geralmente estão em uma faixa etária mais elevada (INEP, 2021). Segundo o Relatório Síntese de Área – Música (Licenciatura) do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade (INEP, 2021), a média das idades dos concluintes de Música na modalidade presencial no ano de 2021 do sexo Masculino e do sexo Feminino foi, respectivamente, 31,1 e 28,9 anos. Para os concluintes na modalidade a distância, a média do sexo Feminino e do sexo Masculino foi: média 37,5 e 36,9 anos, respectivamente, para alunas e alunos.

Ademais, de modo geral, a procura pela docência é menor do que a procura por cursos de bacharelado e tecnológicos. De acordo com o INEP (2022), em seu último Censo da Educação Superior⁵ disponível até o momento, entre 2021 e 2022, 54% das pessoas cursaram bacharelado, 29% cursaram tecnológico e 17% cursaram licenciatura (Gráfico 1). Entre os cursos de licenciatura, o curso de música é um dos 15 com maior adesão, ocupando o 14º lugar, com 1,2% do total de matrículas em cursos de graduação em licenciatura (Gráfico 2).

Gráfico 1: Número de ingressantes em cursos de graduação Brasil 2012 - 2022

⁵ “O Censo da Educação Superior é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo INEP em articulação com as Instituições de Educação Superior (IES) que oferecem cursos de graduação no Brasil, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008” (INEP, 2022).



Fonte: Brasil (2023).

Gráfico 2: Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas



Fonte: Brasil (2023).

A pessoa surda no imaginário do senso comum

Para compreender qual espaço a pessoa surda ocupa na sociedade atual e como a sua existência é percebida pelos demais, é preciso voltar um pouco no tempo, com o propósito de observar como a sua condição era vista e tratada no passado e como isso reflete no presente. A vista disso, pesquisou-se acerca da trajetória social das pessoas surdas e sobre a educação designada a esses indivíduos através da história. Contudo, vale ressaltar que, em consonância com Samara Cruz e Doracina Araujo (2016), a pesquisa sobre a língua e a vida das pessoas surdas tem sido negligenciada e pouco explorada. Além disso, o levantamento bibliográfico das autoras, realizado para o artigo “A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades?”, evidenciou que a maioria dos documentos históricos disponíveis foi escrita por pessoas ouvintes, embora tenham sido identificadas também produções contemporâneas de pesquisadores surdos.

Assim sendo, para dar voz aos donos dessa história, ao falar sobre esse percurso, foi utilizada uma apostila feita por uma pesquisadora e professora surda, Karin Strobel (2009). A apostila fala sobre a história da educação de surdos para uma disciplina da Universidade Federal de Santa Catarina no curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS, na modalidade a distância. Strobel (2009) explica no item três que a história do povo surdo é dividida em três fases, sendo elas, respectivamente: revelação cultural, isolamento cultural e o despertar cultural.

Na primeira fase, a educação das pessoas surdas ocorria de modo similar a dos ouvintes, sem problemas aparentes. Muitos indivíduos surdos sabiam escrever profissionalmente, a autora diz, inclusive, que “há evidência de que antes do congresso do Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos” (Strobel, 2009, p. 12). Na segunda fase, como efeito da proibição da língua de sinais na educação, decorrente do congresso de Milão de 1880, acontece um isolamento das comunidades surdas, as quais resistiam à imposição da língua oral. Na terceira fase, a partir da década de 60, a aceitação da língua de sinais retorna aos poucos.

Contudo, ainda é possível perceber resquícios da segunda fase na atualidade, já que “os surdos por muito tempo foram percebidos como sujeitos sem direitos. Ao longo da história foram notados como seres estranhos, deuses, tratados como escravos, bobos da corte e como

um ser incapaz” (Lacerda; Bolina, 2023). Ademais, para o senso comum, como discorre Martins (2023) em sua dissertação de mestrado, é questionada de maneira recorrente a possibilidade dessas pessoas relacionarem-se com a música, o que “constrói grandes ‘verdades’ que reforçam o distanciamento da pessoa surda de uma experiência musical relevante” (Martins, 2023, p. 13). Portanto, mesmo que as entrevistadas tenham demonstrado ter consciência da realidade da pessoa com surdez, em alguns momentos, exibiram pensamentos, preocupações e expressões que evidenciam a presença do preconceito estrutural que ainda perpetua na sociedade. Além disso, Priscila nunca teve a oportunidade de ensinar a uma pessoas surdas. Já Lore, recentemente, teve a sua primeira experiência ao reger um coral em que uma das cantoras é surda.

Em resposta à pergunta cinco, na descrição de suas aulas de LIBRAS, Priscila compartilhou que, em sua turma da faculdade, muitos discentes não conseguiam sequer imaginar que uma pessoa surda pudesse falar. A partir disso, nota-se que o estigma da antiga nomenclatura “surdo-mudo” continua a se fazer presente na concepção coletiva do que é a surdez e como ela funciona. Em contrapartida, as respondentes manifestam compreender que a surdez não afeta o funcionamento das pregas vocais. Lore, ao responder à pergunta cinco, explica o que aprendeu sobre essa terminologia e, ao generalizar esse grupo acidentalmente, corrige-se durante a sua fala:

Inclusive, o termo “surdo-mudo” que muita gente utiliza ainda, mas que eu aprendi que a pessoa não fala porque ela não tem... quando não fala, né? Porque tem surdos que falam muito bem, inclusive. E, eles não falam, não é porque eles têm problema na prega vocal, sabe? É porque eles não escutam, então eles não têm referência (Lore, 2024).

Ademais, as duas disseram que não se sentem preparadas para dar aula para uma pessoa surda e expressam preocupação e ansiedade com a possibilidade de um dia terem a presença de um estudante surdo em sua classe. Isso aponta ao fato de que as pessoas com deficiência auditiva são vistas no ambiente educacional como um outro ser, completamente distinto e mais complexo do que realmente é. Esse sentimento é evidenciado na fala de Lore, ao responder à pergunta sete: “você se sente preparado(a) para lecionar para uma pessoa surda?” Lore apresenta uma construção imagética de que professorar para indivíduos surdos é desafiador: “sim, eu acho que eu aceitaria esse desafio. Até mesmo porque isso cada vez

mais vai estar dentro da nossa realidade, como professor que vai dar aula de música” (Lore, 2024).

Portanto, a partir das falas das entrevistadas e dos textos utilizados para o embasamento desse tópico (Cruz; Araujo, 2016; Strobel, 2009; Lacerda; Bolina, 2023; Martins, 2023), constata-se que as comunidades surdas e ouvintes ainda mantêm um certo distanciamento e, esse afastamento entre estes povos aflige inúmeras esferas sociais, como a esfera educacional. Dessa forma, o estudante surdo, principalmente no que se refere a Educação Musical, permanece à margem e sucumbe a estereótipos irreais empregados a ele por sujeitos que não entendem e/ou conhecem a sua condição específica de estar no mundo (Gesser, 2009).

Educação Inclusiva e LIBRAS: disciplinas fundamentais

No que tange a presença das disciplinas Educação Inclusiva e LIBRAS em suas grades curriculares, ambas respondentes informaram que tais matérias estavam presentes. Todavia, Lore expressou dúvida sobre a disciplina Educação Inclusiva. Outrossim, Priscila não cursou Educação Inclusiva na FAMES, mas, em sua faculdade de psicologia, a qual não abordou questões físicas, como a surdez, por se tratar de uma formação voltada a demandas ligadas a mente, como distúrbios e transtornos. Além disso, as duas afirmaram compreender a importância dessas disciplinas, sendo que Lore, enfatizou que ainda assim não se sente preparada, o que, em suas palavras, é “totalmente desesperador”.

Pra mim é extremamente importante! Porque a gente, quanto professor, tá recebendo esses alunos, você não ter preparo nenhum é totalmente desesperador! A gente não sabe como lidar. Igual eu falei da menina surda. Assim, se ninguém tivesse falado comigo, na hora não iria vir na minha mente isso, sabe? Não é por mal, é por falta de conhecimento mesmo. Então, assim, é desesperador quando eu chego na minha aula de coral e tem um menino que é especial e... Não sei... Esse não é o termo, né? Mas, é um PcD⁶ e ele, sei lá, tem hora que está uma agressividade, deu caso dele morder uma menina, né? E tudo mais e, assim, como lidar? Né? [...] E aí? Como é que você lida com isso, se ninguém chega pra gente e fala o que essa criança tem, qual a questão e, eu também não tenho formação para isso (Lore, 2024).

⁶ Sigla para “pessoa com deficiência”.

Ainda que se demonstrem insatisfeitas com a formação na Educação Inclusiva, as duas entrevistadas mostram-se gratas à LIBRAS e dizem ter aprendido bastante nessa matéria. Priscila diz que na FAMES aprendia-se uma quantidade interessante de sinais por aula e ela sentia-se muito feliz por essa oportunidade de aprender a se comunicar em LIBRAS. Porém, ela diz considerar que para realmente adquirir esse conhecimento, é preciso uma formação continuada. Porque é algo muito prático e que, se não houver uma comunicação frequente, ao longo do curso esquece-se o que foi absorvido anteriormente.

Em ambos os cursos, além de aprender os sinais, era ensinado aos estudantes a questão histórica da pessoa da pesquisa. Lore diz que as aulas de LIBRAS, além de divertidas, eram informativas e nessa disciplina que ela aprendeu a maioria das coisas que sabe sobre a comunidade surda. Em suas palavras: “Então, a aula de LIBRAS, na verdade, foi extremamente boa pra poder aprender sobre pessoas surdas e essas outras possibilidades [como o surdo vivenciar a música], coisa que eu não tinha aprendido em nenhum outro local” (Lore, 2024).

A importância da formação continuada

Dessarte, ao observar as questões que surgem nos tópicos anteriores, sobretudo no tópico prévio a este, realça-se cada vez mais a necessidade do professor buscar também conhecimentos externos ao curso universitário. Afinal, mesmo que elas, em sua percepção, recebessem uma formação satisfatória, careceriam, ainda, de saberes e precisariam continuar procurando conhecimentos extras, pois, o professor lida com seres humanos e seres humanos, mesmo os que não apresentam questões, são seres complexos, distintos entre si e imprevisíveis.

Ademais, as respondentes relataram desacreditar que a sua IES tenha se preparado para ensinar música a uma pessoa surda. Priscila, ao responder à pergunta seis “você considera que a sua IES se preparou adequadamente para ensinar música a uma pessoa surda?” diz:

Acredito que não. Penso que foi importante a disciplina de LIBRAS que eu participei pra poder a me comunicar, né? A pensar possibilidades de adaptação. Mas, como esse plano de aula, por exemplo, de adaptação, não foi algo que a gente colocou em prática e, como eu disse, as disciplinas não tem uma continuidade, né? Realmente só acontece naquele semestre, por

exemplo, a de LIBRAS, apesar de ter aprendido muitos sinais e ter a prática com LIBRAS mesmo, não acho que preparou não.

Ao indagar como elas se sentem em relação à possibilidade de ter uma pessoa surda como estudante, as respostas coincidiram ao descreverem uma sensação de aflição e temor. Priscila diz: “Confesso que eu ficaria com medo. Por essa questão desses conhecimentos serem trabalhados na faculdade, e até hoje, mais na teoria do que na prática, né?” Já Lore fala: “Bom, eu me sentiria desesperada, não vou mentir. Porque, como eu falei, é uma outra forma de ensinar. Como vou ensinar música [à pessoa surda], se eu não tive preparo?” A vista disso, é importante que o professor compreenda que a busca por formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho minimamente humano e que atenda ao objetivo principal do ser Professor: ensinar.

Conclusão

Nesta pesquisa analisou-se a práxis voltada à Educação Musical de pessoas surdas na perspectiva de duas educadoras musicais formadas em Licenciatura em Música, a fim de expor e discutir acerca das adversidades que os professores de música enfrentam em seu dia a dia, causadas pelos preconceitos sociais enraizados relacionados ao estudante com deficiência e pelo *déficit* na formação do profissional do ensino, ligada a EME. Além disso, buscou-se expor a visão deturpada que os ouvintes têm das pessoas com deficiência auditiva, como ela afeta a educação e como esses pensamentos são resquícios de momentos históricos sombrios.

Por meio da análise dos relatos das entrevistadas e das informações coletadas de outros autores, nota-se que ainda existem muitos estigmas que circundam a comunidade surda, provenientes de outro período histórico. Dessa maneira, a formação continuada mostra-se como uma possibilidade de curto prazo plausível e dentro do alcance do professor. No entanto, a solução mais adequada seria a melhora da grade curricular dos cursos de licenciatura em música das IES. Sendo assim, é necessário, a partir das pesquisas, demonstrar ao poder público evidências e a necessidade de reformulação dos PPC das faculdades de música do Espírito Santo. Ademais, conclui-se que, a práxis diferencia-se consideravelmente da teoria exposta no ambiente acadêmico. Com isso, o professor precisa procurar estratégias



para superar entraves inesperados que surgem pelo caminho e estar disposto a continuar a aprender e se colocar em posição de estudante.

11 a 14 de novembro de 2024
Vitória - Espírito Santo | Universidade Federal do Espírito Santo



www.abem.mus.br

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Karin Lilian Strobel*. [Brasília]: Ministério da Educação, [2019?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135661-karin-lilian-strobel-semesp-curriculos-ed-am/file>. Acesso em: 10 de ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema e-MEC*. [Brasília]: Ministério da Educação, c2024. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 10 de jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2022*. Brasília: 10 de out. 2023.
- CRUZ, Samara Rodrigues; ARAUJO, Doracina Aparecida Castro. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades?. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 55, p. 373-384, 2016.
- GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009;
- JUNIOR, Luiz Fernando Barbosa. Expansão dos cursos de Licenciatura em Música: um estudo preliminar. In: XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2022.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. *P de Professor*. Tradução: Camila Caracelli Scherma; Fabrício César de Oliveira; Maurício Failache; Nathan Bastos de Souza; Rafael Borges. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.
- SOBREIRA, Silvia; FETZNER, Andréa Rosana. Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música. *REVISTA DA ABEM*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e32101, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432101. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1196>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.