



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**LIA RAQUEL MONTEIRO SANTOS VENTURIERI**

**INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS  
LICENCIATURAS EM MÚSICA NO ESTADO DO CEARÁ: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS**

**FORTALEZA**

**2024**

LIA RAQUEL MONTEIRO SANTOS VENTURIERI

INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS LICENCIATURAS  
EM MÚSICA NO ESTADO DO CEARÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Artes. Área de Concentração: Ensino de Artes.

Orientação: Prof. Dr. Pedro Rogério.

FORTALEZA

2024

LIA RAQUEL MONTEIRO SANTOS VENTURIERI

INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS LICENCIATURAS  
EM MÚSICA NO ESTADO DO CEARÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Artes. Área de Concentração: Ensino de Artes

Aprovado em: 24 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Pedro Rogério (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus que me criou para o louvor da Sua Glória.

A meus pais, Alcionêda Temes Monteiro Santos Venturieri e José de Sousa Venturieri (*in Memoriam*).

Ao meu amado esposo, companheiro e amigo Igor Henrique de Souza Chaves.

Ao meu irmão, Marcos Felipe Monteiro Santos Venturieri.

A minha avó materna Maria Luiza Monteiro Santos (*in Memoriam*).

A minha família, tias, tios e primos que sempre me apoiam.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelas bênçãos e misericórdias derramadas a cada novo amanhecer. Por ter me dado força, graça e sabedoria em meio a tantas adversidades, durante o período do Mestrado.

Ao Prof. Drº Pedro Rogério que, com carinho e perseverança, nos orientou neste Mestrado, e mesmo em meio às dificuldades que passei de saúde, me encorajou e acompanhou para que eu concluísse, gratidão sempre.

Aos membros da banca, pelas observações e privilégio meu de tê-los como leitores e, ainda, orientadores deste trabalho, colocando-me como eterna aprendiz.

Ao Colegiado do PROFARTES – UFC e a Coordenação do programa em nome da pessoa do Prof. Drº Gerardo Viana Júnior, pela compreensão, ajuda e cuidado que pude sentir de cada docente em meio as minhas dificuldades de saúde.

À CAPES por sua política de proporcionar bolsas em Mestrado Profissional aos estudantes do interior para que alcancem êxito na capacitação, resultando em potencial melhoria do ensino básico nas instituições públicas brasileiras.

Às Secretarias de Acessibilidade e Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), pelas respostas e ajudas nesse trabalho.

Aos meus colegas de trabalho que tentaram me poupar de muitas atribuições, assumindo algumas atividades, para que eu pudesse me dedicar à escrita desse material, obrigada, Rita Mônica Dias Campos, José Joel Monteiro Pinto, Andrea de Sousa Araújo, Marcelo Giovanni Correia Moura e George de Almeida Pessoa.

Aos estudantes PCDs, que não poderei nomear por questão ética, que estiveram comigo nessa parte final quase que diariamente, me ajudando com as respostas, entrevistas, conversas via wpp e com a amizade que surgiu durante este período.

Aos professores do PROFARTES, que estiveram comigo nas disciplinas, que ajudaram, sempre, de forma gentil e profissional, enriquecendo a minha prática profissional.

A Prof. Drª Dinalva Clara Monteiro Santos, que mesmo em meio às dificuldades com a distância e saúde familiar, dedicou-se à leitura de meus textos.

A minha família, à qual não somente dedico este trabalho, mas também agradeço porque nas noites em claro, nos dias de aperreio, esteve comigo me apoiando, cuidando e amando. Obrigada a minha mãe, pelo amor diário e incondicional, por, junto com papai, ter me formado e guiado no caminho. Ao meu amor, Igor, não existem palavras para descrever o seu apoio, paciência e estímulo.

Por fim, aos meus amigos mais chegados que estiveram comigo apoiando e colocando diante de Deus em oração a minha vida e meus planos. Conscientes de que fomos criados para boa obra em Cristo Jesus, sabedores de que, no Senhor, o nosso trabalho não é vão.

Gradualmente acostumei-me ao silêncio e à escuridão que me rodeavam e esqueci que algum dia fora diferente, até que ela chegou - minha professora, a que iria libertar meu espírito. Eu, que sou cega, posso dar uma sugestão aos que vêm - um conselho àqueles que deveriam fazer completo uso do dom da vista: servi-vos dos vossos olhos como se amanhã fôsseis cegar. O mesmo princípio é válido para o restante dos sentidos. Ouvi a música das vozes, o canto de uma ave, os poderosos acordes de uma orquestra, como se amanhã fôsseis vítimas da surdez. Tocai em tudo que desejais tocar, como se amanhã viésseis a ficar privado da faculdade do tato. Aspirai o perfume das flores, saboreai com deleite os vossos alimentos, como se amanhã perdêsseis o olfato e o paladar. (KELLER, 2019, p.114).

## RESUMO

O trabalho de pesquisa apresentado nesta dissertação resulta de uma investigação voltada à formação de estudantes com deficiência visual, especialmente alunos cegos, nas licenciaturas em música oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará. Ao longo do estudo, foram formulados questionamentos acerca do processo formativo em música, dos materiais didáticos empregados, da relação entre docentes e discentes cegos, da aquisição da linguagem musical e do conhecimento de musicografia Braille por parte dos participantes. A pesquisa foi conduzida considerando a constituição do campo, do *habitus* e dos capitais, bem como analisando as manifestações de violência simbólica oriundas de práticas capacitistas que afetam os estudantes cegos durante sua graduação, fundamentando-se nos conceitos de Bourdieu. Para coleta de dados, aplicaram-se formulários, entrevistas semiestruturadas com estudantes cegos das IES e análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. No processo formativo, destacou-se o papel dos docentes, a seleção de materiais didáticos, o conhecimento em musicografia Braille dos envolvidos e as estratégias empregadas para promover equidade entre estudantes com e sem deficiência. O objetivo central foi compreender a inclusão de estudantes com deficiência visual, especificamente cegueira, nos cursos de Licenciatura em Música em instituições públicas do Ceará. A análise dos dados revelou desafios significativos relacionados à inclusão atitudinal, arquitetônica e informacional. Os resultados apresentam um panorama sobre a percepção dos estudantes cegos em relação aos cursos e apontam sugestões para aprimorar a formação musical desses estudantes nas IES do estado do Ceará.

**Palavras-chave:** inclusão; formação docente; música.

## **ABSTRACT**

The research work presented in this dissertation results from an investigation focused on the training of visually impaired students, especially blind students, in the music degrees offered by the Higher Education Institutions of the State of Ceará. Throughout the study, questions were formulated about the training process in music, the didactic materials used, the relationship between teachers and blind students, the acquisition of musical language and the knowledge of Braille musicography by the participants. The research was conducted considering the constitution of the field, habitus and capitals, as well as analyzing the manifestations of symbolic violence arising from ableist practices that affect blind students during their graduation, based on Bourdieu's concepts. For data collection, forms, semi-structured interviews with blind students from the HEIs and documentary analysis of the Pedagogical Projects of the Courses were applied. In the training process, the role of teachers, the selection of teaching materials, the knowledge in Braille musicography of those involved and the strategies employed to promote equity between students with and without disabilities were highlighted. The main objective was to understand the inclusion of students with visual impairment, specifically blindness, in the Degree in Music courses in public institutions in Ceará. Data analysis revealed significant challenges related to attitudinal, architectural, and informational inclusion. The results present an overview of the perception of blind students in relation to the courses and point out suggestions to improve the musical training of these students in the HEIs of the state of Ceará.

**Keywords:** inclusion; teacher training; music.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - levantamento de materiais que auxiliem em sala de aula. ....	46
Gráfico 2 - Levantamento de laboratórios de informática.....	47
Gráfico 3 - Levantamento de procura de apoio pelos docentes aos núcleos e secretarias. ....	47
Gráfico 4 - Fornecimento de material impresso aos estudantes pelas secretarias ou núcleos..	48
Gráfico 5 - Acompanhamento do estudante pelo núcleo ou secretaria. ....	49
Gráfico 6 - Levantamento sobre conhecimento prévio de música do estudante com deficiência visual.....	73

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Setor de atendimento especializado por instituição. ....	42
Tabela 2 - Ingresso e permanência de estudante com deficiência visual. ....	43
Tabela 3 - Levantamento de áreas abordadas nos PPCs.....	59
Tabela 4 - Disciplinas relacionadas à inclusão.....	60
Tabela 5 - Média aritmética dos componentes curriculares nos PPCs.....	65

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A INQUIETAÇÃO: TRAJETÓRIA DOCENTE.....	14
2.1	Lieder Opus 1. Venturieri.....	14
2.2	Lied, Opus 01: Infância.....	15
2.3	Lied, Opus 02: Adolescência.....	16
2.4	Lied, Opus 03: Acordando a música em mim.....	20
2.5	Lied, Opus 04: Inclusão e a vida docente no ensino público.....	23
3	OBJETIVO GERAL.....	26
3.1	Objetivos Específicos.....	26
4	PROBLEMATIZAÇÃO.....	27
4.1	Breve contextualização do cego no espaço social e educacional: de Diderot até o séc. XXI.....	29
4.2	Música no currículo escolar e a educação inclusiva: Legislação e relevância.....	31
4.2.1	<i>Ensino de Música no Currículo escolar: Legislação e Relevância.</i> .....	32
4.2.2	<i>Inclusão: Legislações e relevância.</i> .....	35
4.3	Formação Musical Inclusiva e as universidades do estado do Ceará: em busca da equidade.....	40
4.3.1	<i>Levantamento de dados Institucionais, ingresso e permanência.</i> .....	41
4.3.2	<i>Levantamento de recursos e materiais adequados.</i> .....	45
5	O CAPACITISMO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA LICENCIATURA EM MÚSICA.....	52
5.1	O que é capacitismo.....	52
5.1.1	<i>Manifestações capacitistas.</i> .....	54
5.1.2	<i>Ações em favor do Anticapacitismo.</i> .....	55
6	OS DESAFIOS NO CAMPO DAS LICENCIATURAS.....	57
6.1	Análise dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos.....	57
6.2	Núcleos dos Componentes Curriculares e Disciplinas Inclusivas.....	58
6.3	Perfil Esperado do Futuro Profissional.....	62
6.4	Levantamento da Relevância dos Componentes Curriculares.....	64
7	A UNIVERSIDADE E O CAPITAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	68
7.1	A intercessão dos campos.....	68
7.2	A deficiência visual e o campo social.....	69
7.3	Violência Simbólica nos cursos de Música: uma reflexão.....	75
7.4	A escrita e leitura musical como capital.....	79
8	RELATOS E FATOS: REFLEXÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE NO CAMPO DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA DO CEARÁ.....	83
8.1	Projeto Pedagógico do Curso.....	83
8.2	O preparo da Instituição para receber o estudante.....	84
8.3	Aulas e estudos individuais.....	86
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE A – FORMULÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	98
	ANEXO A - IMAGENS DOS DISCOS.....	99

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada nestas páginas vem refletir e trazer questionamentos sobre a problemática da efetiva inclusão do estudante, sendo este Pessoa com Deficiência (PCD), especificamente o com deficiência visual, através de uma abordagem analítica e crítica do currículo das licenciaturas em música do estado do Ceará, motivada pelas minhas vivências como egressa de uma licenciatura em Música e transcritora em musicografia braille também em uma licenciatura em Música. Destacamos o campo da graduação em música pela crescente implantação de novos cursos nos últimos 15 anos.

A pesquisa foi realizada em algumas universidades do estado do Ceará nas quais foi possível o contato com profissionais que nunca ministraram aulas a estudantes cegos e se depararam com PCDs em sala de aula sem ter preparo para atender didaticamente e metodologicamente às necessidades educacionais desses alunos. Nesse contexto, encontramos um ambiente que possibilitou fazer uma análise crítica do *habitus* forjado a partir de um currículo de tradição europeia, desde a forma de falar até a de apresentar conteúdos relativos à leitura e escrita musicais.

Percebemos a necessidade de olhar criticamente a formação em música da pessoa com deficiência visual, no campo da licenciatura, na busca de "ferramentas didáticas" pelos docentes e até pelos discentes para chegar a determinados conhecimentos específicos em música, sem que tenham adquirido ou passado por um processo formativo na área da escrita e leitura braille voltadas para o campo musical. Através dessas relações docentes – discente PCD (pessoa com deficiência), discente PCD – discente PSD (pessoa sem deficiência), faz-se necessária a estruturação do campo e o fortalecimento dos agentes para a legitimação da prática da inclusão e do acesso informacional por meio da musicografia braille.

Discorrer sobre o currículo e a estrutura apresentada nos cursos de música das IES do estado do Ceará no tocante à inclusão das pessoas com deficiência visual, aos desafios e perspectivas nesse campo, à estruturação do capital, sua validação e principalmente ao indivíduo egresso desse curso e sua práxis docente permite analisar o *habitus* gerado dentro desse campo universitário.

A pesquisa utilizou os conceitos de campo, capitais e *habitus* da praxiologia de Bourdieu no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Ceará, Licenciaturas em Música, PCDs, em específico com cegueira, direito à acessibilidade e luta pela inclusão. As questões levantadas nos geraram algumas perguntas norteadoras: o que levou o estudante com deficiência visual a procurar um curso de Licenciatura em Música? Esse

estudante tinha conhecimento prévio em Música, em relação à linguagem e à prática? Que dificuldades foram encontradas pelos agentes? Existiam recursos pedagógicos adequados utilizados no processo formativo das PCDs? Como tem se efetivado o processo formativo do estudante cego nas Licenciaturas em Música das IES do Ceará? Considerando essas questões, temos como objetivo geral analisar os currículos das Licenciaturas em Música do estado do Ceará, com vista a compreender a inclusão das pessoas com deficiência visual a partir de entrevistas semiestruturadas com estudantes PCDs ativos e egressos dos cursos apontados.

## 2 A INQUIETAÇÃO: TRAJETÓRIA DOCENTE

### 2.1 *Lieder*<sup>1</sup> *Opus 1. Venturieri*

Falar de um indivíduo, sua prática e relação com o mundo de forma social, cultural e religiosa pode refletir alguns conceitos bourdieusianos que permitem compreender como o conjunto de esquemas formadores constituem uma espécie de lente da realidade através da qual o agente percebe e atua no mundo. Bourdieu chama esses esquemas de *habitus*, segundo Cortés (2016). Torna-se fundamental entender o campo ou campos onde o indivíduo transita, desenvolve sua rede de relações e começa a adquirir capitais que serão mais ou menos valorizados ao longo da trajetória, dependendo do valor conferido a tais capitais – um conjunto de recursos legitimados que promovem formas de vantagem em conformidade com o campo. A trajetória individual do agente vem marcada pelo capital de origem e chegada, posição original e atual, disposições que constituirão o *habitus*.

Refletir sobre a minha prática docente como professora de canto, educadora musical e transcritora em musicografia braille fez com que as memórias desde minha posição original até a posição atual elucidassem de forma reflexiva o que é o ensino de música, arte, educação e inclusão através do contexto histórico do ensino de artes, especificamente música, em nosso país.

Minha relação com a música, para alguns, pode parecer simples e direta, mas cada etapa carrega uma marca do que sou e do que a música me tornou. Chamarei esse memorial de *4Lieder, Opus<sup>2</sup>01 (Venturieri, Lia)*, 4 canções (*Lieder*) que estão interligadas com a apresentação de um único tema, música, em que suas variações contornam toda a obra (*opus*) da minha vida. Como a maioria dos *Lieder*, o acompanhamento instrumental (piano) será o meio formativo experimentado durante aquele *movimento*, e em alguns momentos a apresentação contará com mais de um instrumento, um acompanhamento polifônico de minha formação e de minha prática docente.

---

<sup>1</sup> Lied, palavra alemã equivalente a canção. Fora da Alemanha não é usada com o sentido amplo da nossa, mas com o sentido mais restrito de Canção, escrita para ser cantada por uma única pessoa, composta com ambição artística, mas num estilo intimista, desprovido de efeitos vocais, em que a poesia e a música se fundem. (Zamacois). *Lieder* é o plural de Lied.

<sup>2</sup> Opus, índice catalográfico que indica a sequência temporal das publicações de um compositor. (Oxford languages).

## 2.2 *Lied*, Opus 01: Infância

Torna-se imprescindível iniciar esse *Lied* de forma mais tênue, com movimentos melódicos leves, sem muitas dissonâncias. Considero que minha formação musical teve início em minha infância, através de meus pais, família e igreja, meu ambiente de socialização. Quando criança, da fase que consigo resgatar em minha memória, morava em Feira de Santana, Bahia, em um seminário teológico com meus pais. Ambos estudavam teologia e música, e revezavam o cuidado comigo e os afazeres domésticos. A única aula a que me levavam era a de piano. Lembro de sentar-me embaixo do instrumento enquanto minha mãe tinha aulas, e eu repetia vocalmente as melodias tocadas. Nas aulas de regência, observava e imitava os gestos em casa e chamava minha mãe para fazer de conta que ela era a congregação ou o coro da igreja cantando. Acredito que viver essas primeiras experiências foi o que deu início a um aprendizado que se converteu em um capital cultural de relevância no campo musical, que mais tarde escolhi como área profissional.

Minha mãe fundara uma escola de alfabetização para os filhos dos seminaristas, pois via a necessidade de tornar a vivência das crianças mais produtiva. A escola tinha como característica a alfabetização das crianças de 3 a 6 anos; juntamente com o processo de letramento na língua portuguesa, ocorriam também ali as aulas de musicalização, que eram ministradas pelas seminaristas solteiras que moravam no seminário. Nesse período, eu não ouvia muito músicas que não fossem cristãs protestantes<sup>3</sup> (figuras 1 a 4). Meu pai restringia o repertório a músicas eruditas, árias, óperas, concertos e música sacra, desde as infantis aos hinos litúrgicos. No entanto, o mundo que nos cercava trazia uma sonoridade distinta e que me prendia a atenção, o material fonográfico infantil que havia em minha casa que não era de cunho cristão protestante: era o disco do Carequinha (figuras 5 e 6) que continha a música "Twist da gatinha". Outra música que marcou este período é "Glória para sempre" do grupo VPC (Vencedores por Cristo); gostava de cantar este cântico com minha interpretação peculiar e infantil, e meu pai me apresentava a todos os colegas como se eu já fosse uma cantora.

Posso dizer que o *poder simbólico religioso* era imperativo neste momento, o campo religioso com seus aspectos tradicionais bem distintos enquanto instrumento de

---

<sup>3</sup> São várias as músicas, discos e grupos cristãos protestantes, mas farei alguns destaques que são relevantes na minha trajetória: o grupo "Vencedores Por Cristo" e o disco "Se Eu fosse Contar" onde se encontra a música "Deus é Real", lançado em 1973, composição de Ralph Carmichael com tradução de Carlos Osvaldo; a música "Glória Para Sempre" do disco "Louvor", lançado em 1975 com composição de André Torres. Um outro voltado para as crianças foi o disco "Romilda Conta e Canta Histórias Bíblicas", lançado em 1965 onde se encontra a música "Minha Pequena Luz" com composição Harry Dixon Loes e adaptação para português de Romilda Moreira Cuthbert.

comunicação, veículo simbólico a um só tempo estruturado e estruturante (BOURDIEU, 2007). O ambiente religioso era o meio de relação social e educacional no qual estava inserida. Para mim, outro mundo sonoro era desvendado nas férias, quando ia ao Piauí encontrar minha família materna. Na casa de minha avó havia os discos infantis do Balão Mágico, Trem da Alegria e músicas de roda. Além dos discos do meu avô, a discografia quase completa de Luiz Gonzaga, também encontrava Noel Rosa e Nelson Gonçalves, configurando um outro universo musical que se apresentava nesses momentos de encontro familiar.

Mudamos muito de cidade, mas nessas mudanças meu pai fazia questão de manter meus estudos em música, no piano ou na flauta, dependendo da cidade que morávamos; não lembro de ter ficado nenhum ano sem professor de música até meus 16 anos. Não gostava muito da abordagem das minhas professoras de piano, todas diziam que eu tinha mãos pequenas e nunca seria uma pianista, outras falavam que eu não tinha talento para música, pois não tinha disciplina, uma vez que não estava entre as crianças mais quietas, muito menos entre as que aceitavam todas as “imposições” dos adultos. Ressalto que, aos olhos dessas professoras, ter disciplina era sentar-se ao piano e passar horas estudando. Porém, depois que decorava a partitura e sabia a melodia a ser executada, não sentia vontade de continuar sentada estudando a mesma música, queria passar para a próxima. O processo musical foi um pouco doloroso, caberia a mim educanda receber passivamente os conhecimentos ministrados pelo professor. Marcas duras de uma educação bancária. A sua característica principal é o antidiálogo que implica uma relação vertical de “A” sobre “B”, em que não há comunicação, existem apenas comunicados (Freire, 1967).

No contexto educacional em que estava envolvida em meados de 1985 a 1990, o ensino da arte era amparado em um currículo tradicional eurocêntrico e existia carência extrema de professores de música nas escolas regulares no final da década de 1970. Vale ressaltar que, com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, a música perde espaço no currículo escolar.

Na escola nos era ministrada a disciplina Educação Artística. Lembro que nenhum dos professores de artes que tive na infância, dos 6 aos 12 anos, tinha formação específica na área, eram na maioria das vezes pedagogos ou artistas que aprenderam música de maneira informal.

### **2.3 Lied, Opus 02: Adolescência**

Essa canção tem seu início na adolescência, em decorrência do meu trauma com o piano e os moldes *conservatoriais* impregnados nas práticas docentes dos meus “tutores

musicais”. Nesse período, senti a vontade de estudar canto, uma vez que, para as docentes que me acompanhavam, eu não tinha mais tempo para me dedicar a ser uma pianista de verdade. A fala de uma delas foi: *"você já está ficando muito velha para estudar piano, pode até tocar bem, mas precisaria de muito treino para virar pianista de verdade, se tivesse dedicado há mais tempo, talvez houvesse solução"*. O profissional que ensinava artes, ou educador-musical, neste período, ainda trazia em sua prática pedagógica marcas do ensino tecnicista. Importante ressaltar que a educação, de forma geral, buscava atender às solicitações do mercado de trabalho. O professor era considerado um técnico: objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas e avaliação eram interligados de forma racional e mecânica, tudo submetido ao comportamento deixado como resquício da ditadura militar, segundo Ferraz & Fusari (1993). O processo de contato com a arte estava embasado em um pensamento tecnicista dentro e fora da escola regular, e os conservatórios traziam essa marca mecanizada e, me permito dizer, cruel.

Creio que, por volta dos meus 10 anos, o entendimento de aulas de arte e mais especificamente Música já tinham sido bem delimitados; tive a sorte de ter ao meu alcance professores de algumas áreas como piano, flauta, canto, pintura e teatro. Meu pai, por ser teólogo, desenvolveu um trabalho de evangelização para crianças através do ventriloquismo, e essa prática se estendeu a minha mãe e a mim.

Mudávamos constantemente de cidade e, por coincidência, minha mãe ensinava Educação Artística em algumas das escolas em que eu estudava. Lembro dela sendo, mais uma vez, minha professora. A forma como abordava a Educação Artística era distinta da forma que realizava arte na vida cotidiana. Lembro de suas aulas e planejamentos. O desenho deveria ter a cor pré-definida, mesmo que a forma apresentada no papel pedisse outra cor em conformidade com a criatividade do estudante. Mudar a cor imposta pelo professor era considerado errado. Segundo Ferraz & Fusari (1993, p.23), a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do "natural" e com a apresentação de "modelos" para os alunos imitarem.

A música surgia como uma das atividades que iria ajudar o educando a ter mais calma ou em atividades para apresentação no dia dos pais ou das mães e para aprender o hino nacional, verso a verso. Então, deixo esclarecido: a arte era considerada “uma atividade”, e o foco do educador e educando deveria ser em conhecimentos "mais úteis". O Parecer n. 540/77 explicita que a disciplina de Educação Artística não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses (Brasil, 1977, p.26). A maioria dos professores não tinha formação teórica e metodológica, o que os deixava inseguros. A prática do ensinar artes passa a ter necessidade de um material como guia,

assim, livros didáticos de “educação artística” são adotados, segundo Ferraz & Fusari (1993). A prática implementada em 1977 ainda era vivenciada em sala de aula no final dos anos 1980.

A canção delineada em minha adolescência percorre muitos caminhos, com intervalos dissonantes, entre prática e técnica. Uma formação iniciada sobre base altamente tecnicista me levou ao dilema do fazer artístico e da "execução" artística. Utilizo a expressão execução para definir morte e aniquilamento da arte no indivíduo. Hoje, com o olhar reflexivo sobre as práticas pedagógicas, entendo que o professor, que passa a ser chamado de educador musical nos anos 2000, ainda não entendia o seu lugar no processo de ensino/aprendizagem.

A identidade desse profissional esteve centrada no aprendizado do canto ou de um instrumento musical, ligada aos conservatórios. Uma prática cercada por um paradigma tradicional, fragmentado e técnico-instrumental de educador em artes. Mudar esse paradigma – fundamentado na "racionalidade técnica" – para o paradigma da "racionalidade prática" se faz presente nas reflexões e debates curriculares na formação de professores até os dias atuais, segundo Espiridão (2011). Ao olhar o passado, percebi que não era a falta de técnica ou conhecimento que me levavam a uma "execução" artística – coloco execução, com o sentido de assassinar, executar, matar a minha prática, o meu fazer artístico –, pelo contrário, o excesso de técnica ou uma prática tecnicista é o que apagava a arte e sua inerente criatividade. Não obstante, existia o receio de não ser técnica o suficiente ou não desenvolver a técnica esperada, que deveria ser perfeita, durante o fazer artístico. Na reavaliação das minhas canções (Lieder), apresentadas neste memorial, vejo o paralelo na frase de Boaventura de Sousa Santos.

As pessoas predominantemente formadas no âmbito do conhecimento escrito, são tendencialmente incapazes de escutar conhecimentos não escritos. Podem até ouvi-los quando são expressos, mas não conseguem verdadeiramente escutá-los. Isso quer dizer que não entendem os silêncios, aquilo que está implícito no que é efetivamente dito, ou aquilo que pode apenas ser dito e nunca escrito (SANTOS, 2019, p. 90).

O meu "adestramento" musical pode até ter começado cedo, mas o reflexo da prática exclusivamente técnica, *"cegou os meus ouvidos e ensurdeceu meus olhos"*. Podia ler e entender a partitura, tinha a técnica para realizar a canção apresentada, porém meus ouvidos não estavam alcançando o que a música precisava, a fluidez, a musicalidade. Meus olhos liam, mas não enxergavam a necessidade da interpretação. O conjunto de saberes desprezava o que surgia de pessoas que não tinham o domínio da linguagem musical escrita ou da técnica, mas tinham domínio da música, sua prática estava repleta de fazer musical, de experimentar e vivenciar a música na sua inteireza, não na superficialidade do papel.

Nessa fase, já com 14 anos, resolvi cantar em grupo, pois o canto ajudava a me socializar, e passei a frequentar todos os corais que podia. Onde havia coral na cidade em que morava, na igreja que frequentava, no bairro, eu estava lá. Em 1995, fui morar em Aracati, lá estudei em um colégio de Padres Champagnat, o Colégio Marista. Durante dois anos participei ativamente do coral e muitas vezes era solicitada pela regente para conduzir os ensaios. Achava o máximo poder levar as pessoas a cantarem juntas. A regente era a professora Rosângela Ponciano<sup>4</sup>; creio ter sido ela a minha primeira professora com formação musical, o que vim a saber somente anos depois, ao encontrar seus colegas de faculdade, que foram meus professores em uma outra canção.

No ano de 1997, comecei a cantar no coral de alunos do Colégio Batista Santos Dumont, regido pela professora Lucile Horn Cortez<sup>5</sup>, a querida e amiga Tia Lú. Foi um período encantador, pois dedicava minhas horas livres a ensaiar e ler as partituras. Eu e outra colega éramos as únicas que já tinham conhecimento da linguagem, me sentia em um lugar ímpar.

Ressalto que minha mãe não gostava de me ver debruçada sobre as músicas do coral da escola e da cantata da igreja, segundo ela “*esse negócio de música o dia inteiro, não vai te dar futuro*”. A sociedade continuava a ver a arte como uma atividade escolar de segunda ou terceira classe ou algo para poucos escolhidos; o mundo técnico e científico vê na cultura das humanidades apenas uma espécie de ornamento ou luxo estético (Morin, 2003, p.18). Para minha mãe, eu não estava estudando, estava me divertindo e direcionando meu pensamento ao supérfluo. No seu ponto de vista o estudo formal, que me levaria a uma área científica, Engenharia ou Medicina, não poderia coexistir com uma área totalmente humanística e de conhecimento vasto. A música ajudava, mas tinha que ser estanque na minha vida escolar.

A contextualização entre os saberes era dissociável no meu contexto social. Segundo Morin (2003, p.16), a compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los uns com os outros são efeitos graves no ensino, se considerarmos que a capacidade de contextualizar e integrar é fundamental, pois a mente humana precisa ser desenvolvida e não atrofiada. É interessante refletir sobre o discurso e as práticas sociais abordadas neste período de minha vida. As áreas mais estimuladas, áreas artísticas, que me proporcionaram interação, criatividade, expressão e reflexão eram as áreas que, para a sociedade, não me proporcionariam

---

<sup>4</sup> Rosângela Ponciano: Graduada em Música pela UECE, pós-graduada em Psicopedagogia. Professora da Rede Pública Estadual do Ceará desde 1998. Sócia fundadora da Associação Cultural Solar das Clotildes.

<sup>5</sup> Lucile Horn Cortez, Doutora em Artes pela UFMG com Mestrado em Música - Master of Arts in Music pela Campbellsville University (2010), Especialização em Música com habilitação em Musicoterapia pelo Conservatório Brasileiro de Música (RJ) (2003) e Bacharelado Em Instrumento Piano pela Universidade Estadual do Ceará (1987). Atuou como Professora de Canto para o Ator no Curso de Licenciatura em Teatro e Professora de música no Curso Técnico em Música do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará.

meio de vida ou um "ganha pão". Deveriam ser apenas um recorte de diversão e distração, sem relação com outros saberes.

#### **2.4 *Lied*, Opus 03: Acordando a música em mim**

Iniciar esse *Lied* é ressaltar as melodias mais suaves e intensas de minha jornada musical, é a canção que desperta a musicalidade, a cantora, a educadora. Posso dizer que, nesta composição, não encontraremos um *Lied* escrito para piano e voz; este tem o acompanhamento de uma orquestra de vozes musicais que ecoaram em meu ser e no de muitos colegas que dividiram comigo alguns anos de prática musical.

No ano de 1998, entrei para o Curso de Extensão em Música da UFC, pois minha mãe não me deixou fazer a Licenciatura em Música na UECE: havia passado em Direito (UFC) e Música (UECE), mas, como ambas as instituições eram públicas, não poderia fazer os dois cursos simultaneamente. No curso de extensão, me envolvi com o Coral do CEM (Curso de Extensão em Música), que passou a ser chamado de Coral da UFC<sup>6</sup>, um resgate histórico para o canto coral no Ceará e para o cenário da educação musical dentro das universidades.

Cheguei ao CEM com o objetivo de estudar canto. Fazia aulas com alguns professores particulares na cidade, na época canto lírico, porém minha família não era muito conformada com minha escolha. Naquele meio formativo, resolvi agir como quem não sabia ou tinha conhecimento de linguagem musical ou instrumento, como se não conhecesse nada, uma questão que ponderei anos depois. Confesso que estar aberta a novos conhecimentos me ajudou bastante a repensar a música na minha vida e o lugar devido a ela. Devo registrar neste *Lied* minha gratidão aos meus dois eternos mestres, hoje amigos, que ajudaram a regar a semente musical plantada em meu ser e também ajudaram a cultivar através do incentivo, orientação e acompanhamento em vários momentos deste *Opus*: Erwin Schrader<sup>7</sup> e Elvis Matos<sup>8</sup>. Confesso que se não fosse o meu ingresso no CEM, hoje não seria professora de

---

<sup>6</sup> Para conhecimento da história do Coral da UFC <https://www.coral.ufc.br/historico>.

<sup>7</sup> Erwin Schrader-Possui graduação em Engenharia de Pesca pela Universidade Federal do Ceará (1989), graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Ceará (1997), mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2011). Atualmente é professor titular de Ensino Básico Técnico Tecnológico da Universidade Federal do Ceará e coordena as atividades do Coral da UFC e do projeto Casa da Voz/UFC. Diretor Presidente da Associação de Amigos do Coral da UFC - ACUFC. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em canto coral, percussão brasileira e letramento musical.

<sup>8</sup> Elvis de Azevedo Matos-Educador, com formação inicial em música (licenciatura), pesquisa sobre Formação de Professores através de práticas musicais compartilhadas, com ênfase para Canto Coral, Harmonia Musical e Regência. Professor Titular da Universidade Federal do Ceará, lotado no Instituto de Cultura e Arte - Curso de Licenciatura em Música. Além de ser licenciado em Música (1992 - Universidade Estadual do Ceará), possui

música, e com muito orgulho. As experiências vividas, compartilhadas, até hoje comentadas entre os colegas, muitos que estão a ensinar música em escolas ou IES, merecem uma canção inteira, ou melhor, um Opus. Nesse espaço de tempo, iniciei atividades como docente em uma escola particular, na cidade de Fortaleza, na disciplina de Artes do então fundamental 1 e no horário extracurricular. Ensinar Música na educação básica, dentro do currículo posto pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que torna obrigatório o ensino das artes, não é uma tarefa fácil para o docente de música.

26, § 2º, torna obrigatório o ensino de Artes na Educação Básica. Dessa forma, “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, 1996, p. 16).

O início da vivência com educação básica me remeteu a um universo distinto de toda e qualquer prática já vivenciada profissionalmente. Até então havia lecionado na informalidade, fora do contexto escolar, sem experiência em currículos ou programas; a única experiência pensada em programa e currículo vinha da minha prática como estudante, nos conservatórios, na escola regular e no CEM, o espaço formativo em Música mais próximo da relação pragmática de um programa dentro de Currículo. Nessa escola, as turmas do fundamental 1 ficavam divididas da seguinte forma: primeiras e segundas séries estudariam música e trabalhos manuais, terceira e quarta série estudariam artes visuais e teatro. As turmas ficavam divididas metade no primeiro semestre com uma das "atividades artísticas" e metade no segundo semestre com a outra atividade.

Na prática, era incontestável a cobrança equivocada da ação do docente em Artes, seja música ou outra linguagem artística. O currículo era ultrapassado, baseado na repetição, na falta de criatividade. A disciplina de Música limitava-se a aprender o Hino Nacional, sentar-se em roda e “tocar instrumento” para que os estudantes vivenciassem música e fazer, em conjunto com a professora de dança, coreografias para o dia das mães e dos pais. Algo que se aproximasse a uma prática musical mais coerente ocorria no tempo que restava, e poderíamos cantar e tocar instrumentos musicais de percussão existentes na sala, o que se resumia a 4 ou 5 aulas em todo o semestre e raramente consecutivas. Me inquietava assistir e ser agente ativo da negação à experiência musical. Compreendo que a falta de conhecimento e reflexão pedagógica

---

mestrado (2002) e doutorado (2007) em Educação pela Universidade Federal do Ceará, instituição na qual desenvolve trabalhos de pesquisa sobre Aprendizagem Musical Compartilhada (MUSA). Atua, também, como regente, compositor e arranjador de obras musicais. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, no qual orienta pesquisas nas temáticas de Educação Musical, Aprendizagem Musical Compartilhada, Arte-Educação e Formação de Professores.

no setor era notória, estava rodeada de professoras que tinham em suas bases educacionais paradigmas que impunham essa forma de relação aluno / professor / arte.

Nesse período, percebi que faltava algo no meu campo de conhecimento para continuar a ensinar música e acreditava que terminar a graduação em Música seria o pilar a me ajudar nessa jornada. Iniciei, consciente e decididamente, a Licenciatura em Música na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no ano de 2002. Não fui muito exitosa como imaginei, trabalhar e estudar dificultou muito a conclusão do meu curso. Imaginava que a graduação fosse me dar todo o amparo pedagógico musical que buscava em meus planejamentos. Segundo Tardif (2014), a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Esses saberes articulados, a junção de saberes de minha prática e de minha formação, não eram compreensíveis a mim naquele momento. Percebo que não havia consciência pedagógica, na verdade ela estava tendo seu início durante os anos que lecionei nessa instituição.

Sobre minha prática docente, comecei a me inquietar e a buscar maneiras de associar saberes musicais aos pedagógicos. Novas formas de entender a música, de modo a torná-la inclusiva, não somente com toda a técnica musical, linguagem, escrita e performance, mas também como um amparo ao educando na intenção de mediar uma visão global no fazer artístico.

Em 2005, ainda cursando a Licenciatura, senti a necessidade de obter mais conhecimentos sobre música e inclusão. Nesse período, ainda ministrava aulas na escola privada já mencionada anteriormente e regia coros em projetos sociais. Durante meu processo formativo, ainda não havia me deparado com nenhuma disciplina que falasse sobre inclusão. Nesse mesmo ano, soube do Curso Internacional de Verão de Brasília que aconteceria em 2006, no qual havia um curso de Musicografia Braille. Nesse curso, aprendi a transcrever e revisar; na época só havia um software no Brasil, o Braille Fácil, sobre o qual falarei com maiores detalhes em outro momento.

Ao voltar do curso, não conseguia aquietar minha mente com tanta informação, tentei submeter alguns projetos para favorecer o conhecimento a estudantes cegos, mas me foram negados, nas instituições particulares e públicas com as quais os projetos e diálogos foram estabelecidos. Sozinha, sem apoio institucional, era inviável, pois havia a necessidade de materiais como reglete<sup>9</sup>, impressora braille e folhas 60kg corridas, que eram materiais caros

---

<sup>9</sup> Reglete é uma régua muito prática para pessoas com deficiência visual escreverem em braille.

para uma estudante. Infelizmente a sociedade ainda não sentia a necessidade de incluir verdadeiramente, mesmo que isso fosse expresso por lei.

Alguns anos passaram e, em 2008, consegui, pela Universidade Estadual do Ceará, ser bolsista de Iniciação científica em um projeto voltado exclusivamente para a musicografia braille: a ideia era transcrever materiais, métodos e arranjos para o braille, na intenção de facilitar a inserção do aluno cego no curso de Música da UECE. No ano de 2009, um estudante cego ingressou na instituição e me senti feliz por estar lá e poder ajudar. Falarei dessa relação conflitante do estudante cego, da estudante vidente (eu), da instituição e das dificuldades em um capítulo deste trabalho de pesquisa.

## **2.5 *Lied, Opus 04: Inclusão e a vida docente no ensino público.***

Posso afirmar que esta canção tem o início de sua melodia traçado após a experiência frustrada como estudante na ajuda a outro em uma instituição de ensino público. Após a experiência com o colega de universidade, passei a dedicar mais tempo ao estudo da educação musical para pessoas com deficiência visual e a transcrever materiais. Neste espaço de tempo, em 2006, foi lançado o Musibraille, pela professora Dolores Tomé, a qual tive o prazer de conhecer na apresentação do software no Instituto dos Cegos, em Fortaleza. Na época, apenas eu e meu esposo transcrevíamos música para braille no Ceará, por isso o contato da professora conosco.

Algumas tentativas de inclusão e alusão ao ensino de Música de pessoas com deficiência visual nas instituições de ensino superior estavam a acontecer. No ano de 2017, ingressei no Instituto Federal do Ceará no campus de Itapipoca, inicialmente ministrando aulas de artes para os cursos técnicos de mecânica e edificações e de canto em cursos FIC (Formação Inicial Continuada), além de ser regente do Coral do IFCE campus Itapipoca. Ao ingressar na instituição, foi constituído o NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas), no qual fiquei como coordenadora de 2018 a 2021. Um momento ímpar, em que pude perceber como a instituição recebe e direciona as pessoas com necessidades específicas. Também pude entender a dificuldade encontrada, pelos trâmites burocráticos e por falta de capital, para as aquisições e melhorias em prol da acessibilidade e inclusão. Como coordenadora do Núcleo, foi importante verificar como a comunidade acadêmica lida com as diferenças e os discursos apontados pela falta de formação para atuar como docente frente às necessidades específicas dos estudantes em sala de aula.

Durante esse período, tive a satisfação de ministrar oficinas de Musicografia Braille em 2017 e 2018 na UFC e em 2019 na UFCA, após receberem o primeiro estudante com deficiência visual no curso de Música. Confesso que foi a partir da primeira oficina que as minhas inquietações sobre o estudante cego e a sua formação vieram à mente de forma fervilhante.

Ouvir constantemente de pares que não estão preparados para ensinar estudantes com algum tipo de deficiência ou necessidade específica me fez pensar se o estudante cego formado por nós se sentirá preparado para ministrar aulas a outros estudantes. Segundo Mantoan (1997, p.123), a capacitação de professores não é o suficiente para conscientizá-los sobre as potencialidades dos alunos ou sobre suas próprias condições para desenvolver o processo de ensino inclusivo. Para uma ação efetiva de inclusão, é necessária compreensão dos professores de que o processo de aquisição de conhecimento é tão importante quanto o seu produto final e que o ritmo de aprendizagem e o padrão que cada aluno cria são baseados no sistema de significado e conhecimento adquirido por este e deve ser respeitado (Mantoan, 1997, p.124). Esse diálogo continua a percorrer nossa prática docente, uma questão elucidada por Mantoan em 1997 ainda ecoa nos corredores e salas de aula e de professores nas instituições de ensino.

Devido à intensidade do trabalho de implantação de uma licenciatura no interior do Ceará, negligenciei a produção de transcrição de materiais em braille, que havia me disposto a fazer. Acolhia a prática em transcrição em um ou outro momento, na hora de folga das atividades. No ano de 2022, o IFCE de Crateús recebeu sua primeira estudante cega, o que para mim foi uma alegria. Transporte-me como se eu fosse ser a professora desta estudante e fiquei feliz em poder ministrar dois dias de oficina no campus para ajudar os docentes e a instituição a receberem melhor, e com mais ferramentas inclusivas, a estudante. Foi o "start" que faltava para rever a minha postura como docente em uma licenciatura de Música, frente a um currículo eurocêntrico, pautado em um *habitus* engessado dentro da prática pedagógica.

Acredito que ainda tenho muito a conhecer, muitos saberes a serem apreendidos. Cheguei até aqui, neste memorial, relatando as práticas docentes que compuseram todas essas canções que cercam minha existência. A prática artística deixarei para uma outra composição, que talvez gere uma ópera, com direito a 3 atos. A canção (*Lied*) docente, ainda não está concluída, creio que, nesses 25 anos de atuação docente, muitas melodias fluíram e outras ainda fluirão.

Deixo o espaço para a canção mais recente de minha vida, as dificuldades de implantação e consolidação das licenciaturas em Música em um espaço de educação

tecnológica. No ano de 2017, comecei a luta pela implantação de uma licenciatura em Música no interior do Ceará, na cidade de Itapipoca. Escrevi um PPC e fiz um estudo de potencialidade da região para essa implantação. No ano de 2020 o curso foi implantado, no entanto essas são as primeiras notas da melodia dentro de uma instituição com base no ensino tecnológico. A trajetória de formação docente em artes no Brasil ainda é muito controversa, o currículo e programas ainda são planejados e guiados pela tendência pedagógica bancária, no sentido freireano do termo. Estamos no século XXI, mas exercemos práticas do século XIX nas escolas de educação básica e faculdades.

Cabe a nós, educadores musicais, demonstrar em nossa atuação que o sentido do conhecimento em arte possui caráter de criação e inovação, pois o homem está em constante processo de transformação de si e da realidade circundante, conforme Ferraz & Fusari (1993). A modificação vem de cada um em seu dia a dia, nas pequenas atitudes, os conhecimentos e saberes não estão para nós e para os nossos de forma isolada. A construção de uma cidadania planetária surge da identificação e conscientização de que a capacidade de compreender o mundo é limitada e, por mais elaborados que sejam nossas teorias e conceitos acadêmicos, a vida é sempre maior e mais rica (Albuquerque, Moraes e Rogério, 2021). Concordamos com Morin (2003) quando afirma que a "Sociedade é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os "nós" e os "Eu" (MORIN, 2003).

Direcionando minhas reflexões ao escopo desta pesquisa, trago uma canção para a educadora musical que trabalha com a inclusão do cego no processo formativo em Música dentro de uma licenciatura. As questões elucidadas neste trabalho têm por pano de fundo o olhar inquieto de uma docente. Como percebemos a inclusão em nosso currículo nos cursos de graduação? Quantos professores estão aptos a trabalhar com estudantes cegos em suas aulas de música, na faculdade, na escola regular? Quantos professores cegos formamos no decorrer das décadas? Muitas questões permeiam essa canção que está sendo composta desde 2006, quando decidi estudar musicografia braille.

Na pesquisa apresentada, houve questionamentos a respeito da formação em Música da pessoa com deficiência visual nas Instituições de Ensino Superior do Ceará. Perguntas como: O que o levou a procurar uma graduação em Música? Existia conhecimento prévio em Música? Quais são as maiores dificuldades para o estudante cego em uma licenciatura em Música? Qual a diferença, para o estudante cego, da aprendizagem formal e da informal, dentro de processos pedagógicos baseados em conceitos e formas empíricas? No processo de letramento musical, quais as dificuldades e perspectivas encontradas?

### 3 OBJETIVO GERAL

Compreender a inclusão dos estudantes com deficiência visual, cegos, nos Cursos de Licenciatura em Música das instituições públicas do estado do Ceará.

#### 3.1 Objetivos Específicos

- Examinar como os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs – das licenciaturas em Música do estado do Ceará abordam o tema da inclusão;
- Analisar os currículos das licenciaturas em Música do Ceará na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência visual;
- Investigar as trajetórias dos agentes e inter cruzar os dados para compreender a formação do *habitus* e estruturação do campo acadêmico para a pessoa com deficiência visual no processo do "letramento" musical.
- Compreender, a partir de entrevistas semiestruturadas, como os estudantes cegos percebem a inclusão e o reflexo dela na sua formação como futuros docentes.

#### 4 PROBLEMATIZAÇÃO

A proposta desta pesquisa, no campo da formação em Música de pessoas com deficiência visual, é indagar a formação, currículo e prática, a fim de refletir se as pessoas com deficiência visual, especificamente a cegueira, dentro do que lhes é garantido por lei, têm uma formação de qualidade, com garantias de pleno acesso ao conhecimento inerente a todas as áreas de sua formação.

As pessoas com deficiência visual devem ser reconhecidas e legitimadas na qualidade de seus trabalhos, e não em função de suas deficiências. A Lei 13.146 de 2015, em seu Artigo 4º, explicita que a pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa (Brasil, 2015)<sup>10</sup>. Segundo Bonilha (2010, p.5-6), frequentemente, presume-se que as pessoas cegas têm inclinações musicais. Essa afirmação, tomada isoladamente, pode ser considerada um mito, pois a cegueira em si não causa essa tendência, mas, na verdade, o som tem grande importância para os cegos e, por isso, a música é um objeto de grande interesse para eles.

Existem pesquisas destinadas à inter-relação entre a música e a cegueira. Reily (2008) aponta que a música e a cegueira podem ser estudadas sob a perspectiva de diferentes áreas do conhecimento, tais como: Medicina, Antropologia e Psicologia. Na pesquisa médica, a neuroimagem das funções cerebrais é realizada para procurar, em uma perspectiva neurológica, evidências do papel da música em pessoas cegas. Por outro lado, a Antropologia procurou refletir sobre a posição social do músico cego, abordando a questão, principalmente, através de estudos etnográficos. Por fim, a Psicologia analisa a questão na perspectiva do desenvolvimento humano, com o objetivo de estudar o surgimento de habilidades musicais específicas em músicos cegos e seu significado para a formação da identidade.

Apesar das diferentes perspectivas, existe concordância nas áreas de conhecimento: a música possui um significado relevante na vida de muitas pessoas com deficiência visual, segundo Bonilha (2010, p.6). Frente a essa adequação aos sentidos da pessoa com deficiência visual, é comum o estereótipo de que a pessoa cega é naturalmente musical (ou tem um talento musical extraordinário); já em outras situações, ela é considerada um músico sem capacidade de ler ou compreender música, bem como com incapacidade de assistir a uma apresentação e frequentar uma escola regular de música.

---

<sup>10</sup> LBI - Lei Brasileira de Inclusão

Esses estereótipos têm implicações nas práticas educativas aplicadas com alunos cegos, pois as noções estereotipadas impedem que os professores tenham uma interação real com um aluno cego, que, da mesma forma que os alunos videntes, apresenta habilidades e limitações. Bonilha (2010) ressalta que, se o relacionamento do professor com um aluno cego estiver baseado em estereótipos, o estudante se esforçará menos nos estudos, pois presume-se que a inclinação musical é decorrente da cegueira, e não desenvolvida pelos próprios alunos com esforço e dedicação.

O tema da pesquisa surge a partir de indagações, inquietações e observações da minha prática docente como transcritora em musicografia Braille e educadora musical. Observar algumas universidades do estado do Ceará, nas quais foi possível o contato com profissionais que nunca ministraram aulas de Música a pessoas com deficiência visual e se depararam com o estudante cego sem ter capacitação específica para enfrentar didaticamente as necessidades apresentadas em sala de aula, desde a forma de falar até apresentar conteúdos, me fez pensar a respeito da inclusão nas IES.

O olhar crítico à formação em Música da pessoa com deficiência visual dá-se por perceber as ações capacitistas dos docentes, e até de discentes, no intuito de manter o estudante na instituição, mesmo que este não esteja se sentindo parte do processo. Momentos distintos nos quais ministrei formação aos professores em musicografia braille me levaram a questionar a formação dos estudantes, uma vez que o uso das tecnologias assistivas ou de softwares como o Musibraille estava sendo feito não para que o estudante viesse a se apropriar do conhecimento da linguagem e estruturação musical, mas sim como recurso de percepção e resposta à percepção. O objetivo não é refutar nenhum tipo de tecnologia ou meio didático dentro do processo formativo, mas refletir sobre como tem sido a formação do aluno cego e o seu letramento musical, uma vez que esse letramento é parte essencial no currículo das instituições, e é imprescindível ao estudante vidente em formação a aquisição da linguagem e escrita musical.

Para embasamento do campo, contextualização dos indivíduos no processo formativo, análise dos currículos e todo o desenvolvimento da pesquisa, faz-se necessário perpassar conhecimentos básicos da história do letramento formal da pessoa com deficiência visual em Braille, seu contexto histórico e sua importância. É necessário também refletir sobre o direito assegurado por lei ao ensino de música e à inclusão para podermos olhar o campo das Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Ceará na formação pessoa com deficiência visual e contextualizar as falas dos estudantes neste cenário.

#### 4.1 Breve contextualização do cego no espaço social e educacional: de Diderot até o séc. XXI

A sociedade, durante muitos anos, negligenciou a igualdade de direitos a pessoas com deficiência. A educação para o cego sempre esteve envolta em dificuldades sociais, educacionais e físicas. Isso nos faz evocar as reflexões feitas por Diderot no século XVIII, especificamente em 1749, em seu trabalho intitulado *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (Carta sobre os cegos para quem vê), uma reflexão social que alude à situação do cego em seus direitos, outrora desconhecidos ou negados, e a explicitação das necessidades das pessoas com deficiência visual.

Segundo Tomé (2016, p.38), o trabalho escrito por Diderot centra-se na vida de dois cegos: Nicholas Saunderson (1682-1739), um matemático que lecionou em Cambridge e cuja biografia chegou aos seus ouvidos, e o cego de Puiseaux. Diderot desenvolve um exercício de compreensão da cegueira face às novas correntes de pensamento defendidas pelo Iluminismo europeu. O autor foca no debate entre os termos confusão e percepção para desafiar a lógica em torno das limitações causadas pelos déficits sensoriais e visuais. O cego de Puiseaux, que tem uma autoestima superior à de muitas pessoas com visão, não representa as noções tradicionais de impotência ou inferioridade, porque, graças à sua memória, ele compensa a impossibilidade de visualizar os rostos dos homens. Uma argumentação que posiciona o cego com uma percepção livre, que julga pelo que tateia e não pelo que vê, colocando-o em uma condição elevada de percepção.

Ele tem uma memória surpreendente dos sons, e os rostos não nos oferecem uma diversidade maior do que aquela que ele observa nas vozes. Eles têm para ele uma infinidade de nuances delicadas que nos escapam porque não temos o mesmo interesse que o cego em observá-las.<sup>11</sup> (DIDEROT, 2015.p.79, tradução nossa)

Diderot marca a história da escrita para cegos por ser o primeiro a defender a necessidade de sistema tátil que pudesse servir a outros cegos, segundo Martins (2014). Essa carta tem um papel fundamental, pois, 35 anos após sua publicação, um de seus leitores, Valentin Haüy, fundou o Instituto Real dos Jovens Cegos, a primeira escola formal da leitura e da escrita em alto relevo. Haüy foi o primeiro a defender o princípio de que a educação dos cegos não deveria diferenciar-se da dos videntes. Na sua escola, para a leitura, adaptou o

---

<sup>11</sup> No original: Il a la mémoire des sons à un degré surprenant, et les visages ne nous offrent pas une diversité plus grande que celle qu'il observe dans les voix. Elles ont pour lui une infinité de nuances délicates qui nous échappent parce que nous n'avons pas, à les observer, le même intérêt que l'aveugle.

alfabeto vulgar<sup>12</sup>, que se traçava em relevo na expectativa de que as letras fossem percebidas pelos dedos dos cegos. Para a escrita (redações e provas ortográficas), serviu-se de caracteres móveis. Os alunos aprendiam a conhecer as letras e os algarismos, a combinar os caracteres para formar palavras e números e a construir frases.

Luís Braille deu entrada no Instituto Real dos Jovens Cegos em 15 de fevereiro de 1819. Ali estudou e leu nos livros impressos em caracteres ordinários, ideados por Valentin Haiüy. Era habilidoso, aplicado e inteligente. A partir de 1819, Luís Braille viveu uma vida de internato na Instituição dos Jovens Cegos, que foi para ele como um segundo lar. Depois de Haiüy, novos métodos foram surgindo no ano em que Luís Braille foi admitido como aluno da Real Instituição. O capitão de artilharia Carlos Barbier de la Serre teve a ideia de designar as coordenadas dos seus símbolos sonográficos por certo número de pontos (indicativos da linha e da coluna a que o símbolo pertencia) colocados em duas filas verticais e paralelas. Assim, por exemplo, o sinal que estivesse em última posição na segunda linha seria representado por dois pontos na fila vertical esquerda e seis pontos na fila vertical direita. Nesse ponto da sua evolução, a sonografia de Barbier estava concebida e realizada para que os videntes pudessem dialogar entre si e entender a escrita secreta por meio de pontos, utilizando o lápis ou a pena. Barbier colocou a sonografia, ou escrita noturna, a serviço dos cegos. Cabe a ele o mérito de evidenciar que a leitura por meio de pontos é mais adequada para o sentido do tato do que as letras vulgares em relevo linear.

O sistema de Barbier nunca foi usado na Instituição, mas constituiu a base dos trabalhos que Luís Braille realizou por volta de 1825. Luís Braille reconheceu que os sinais com mais de três pontos em cada fila ultrapassam as possibilidades de uma única percepção táctil. Assim, reduziu as proporções, de modo a obter sinais que pudessem formar uma verdadeira imagem debaixo dos dedos. Criou uma convenção gráfica, atribuindo a cada símbolo valor ortográfico, e não fonético, em perfeita equivalência com os caracteres vulgares. Aponta-se geralmente o ano de 1825 como a data do aparecimento do Sistema Braille, mas só em 1829 Luís Braille publicou a primeira edição do seu processo para escrever as palavras, a música e o cantochão por meio de pontos, para uso dos cegos e dispostos para eles, a que deu forma definitiva na segunda edição, publicada em 1837, segundo Almeida (2014).

No Brasil, a data de 1854 é considerada o ponto de partida da difusão do Sistema Braille fora da França. Nesse ano, foi levada a cabo, na Instituição Real dos Jovens Cegos, a

---

<sup>12</sup> Alfabeto Vulgar, letras oriundas do latim vulgar, uma das variantes das línguas Românicas, em oposição ao latim literário.

impressão de um método de leitura em língua portuguesa, registrado no Museu Valentin Haüy. Acontece que um rapaz cego, José Álvares de Azevedo, regressou ao Brasil depois de ter estudado durante seis anos em Paris. O Dr. Xavier Sigaud, médico francês que esteve a serviço da corte imperial brasileira e pai de uma filha cega, Adélia Sigaud, conheceu-o e apresentou-o ao Imperador D. Pedro II, conseguindo despertar o seu interesse pela possibilidade de educar os cegos. O Dr. Xavier Sigaud foi o primeiro diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, inaugurado no Rio de Janeiro em 17 de setembro de 1854 (Almeida, 2014).

O Sistema Braille é tido como o mais eficiente e prático meio de comunicação para todas as pessoas com deficiência visual. Atualmente, profissionais da área de música adequaram a linguagem do Braille à transcrição de partituras musicais, denominada de Musicografia Braille, tendo como instrumentos de manuseio cotidiano a reglete, máquina Perkins, computador e as TICs (Tecnologias de Informação e comunicação) no processo didático-pedagógico.

O Manual Internacional de Musicografia Braille teve sua primeira edição no Brasil em 2005. Desde então, muitas mudanças e discussões permeiam a educação musical dos cegos no país, pontos que serão abordados nos capítulos seguintes.

#### **4.2 Música no currículo escolar e a educação inclusiva: Legislação e relevância.**

Traçar um contexto histórico da construção da escrita em braille, desde as reflexões de Diderot a Luís Braille, seguidas da inserção deste código no Brasil e da sua situação atual, não tem sentido se todos esses pontos não estiverem entrelaçados. Neste trabalho, a intenção não está no processo de aprendizagem musical, em como os estudantes PCD ou PSD aprendem música, mas em refletir sobre como os direitos de aprendizagem e inclusão têm sido apresentados em nossas legislações desde a educação básica ao ensino superior. Os demais capítulos apresentam a análise dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa: estudantes PCDs, cegos, das 8 Instituições de Ensino Superior que possuem licenciatura em Música no estado do Ceará. Ressaltamos que o foco deste trabalho não está no fazer artístico musical ou na prática musical em si, mas na formação da pessoa com deficiência visual e sua inclusão como agente ativo de sua formação.

O ensino das artes se faz obrigatório no currículo escolar, hoje, por base legal. A inclusão, por meio de lutas e obrigatoriedade legal, ocorreu após anos de invisibilidade e descaso social.

Ressalta-se que a educação musical e a inclusão nas escolas brasileiras, há alguns anos, são foco de questionamentos, reformulações de leis e regulamentações. Este tópico do trabalho apresenta-se com um caráter reflexivo frente às constantes mudanças legais e jurídicas; assim, discorreremos com um panorama histórico desta validação legal para ensino de música e inclusão.

#### ***4.2.1 Ensino de Música no Currículo escolar: Legislação e Relevância.***

Este tópico visa conduzir uma análise e reflexão acerca da legislação pertinente à inserção da música no panorama educacional, ressaltando sua relevância e sua influência marcante no âmbito educativo. À luz das normativas brasileiras, não se pode negar a imprescindibilidade do ensino musical na estrutura curricular, uma vez que são estabelecidas diretrizes claras para sua implementação e desenvolvimento.

Iniciamos com a observação do Decreto nº. 19.890/1931, Art. 3º, que tornou o ensino da música disciplina obrigatória.

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação: 1º serie: Portuguez - Francez - História da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Música (canto orpheônico). 2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico). 3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico). 4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho. 5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - História da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho. (Brasil, 1931)

O Decreto de nº 24.794/1934 dispôs sobre o Canto Orfeônico, que era a música de forma mais intensa em todo o processo de inserção curricular na educação brasileira.

Art. 11. O ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública. Paragrapho único. Nos estabelecimentos de ensino superior, comercial e outros, que serão previstos em regulamento, o ensino do Canto Orpheonico será facultativo. (Brasil, 1934).

No período entre as décadas de 1970 e 1990, percebe-se uma ruptura do currículo escolar e do papel da música. Se essa quebra foi motivada por questões políticas ou efetivamente por falta de formação de professores é um questionamento em que não me deterei

neste trabalho, mas deixo a reflexão considerando toda a conjuntura nacional durante esse período. O ensino da arte na educação básica no currículo escolar foi inserido por meio da disciplina de Educação Artística através da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 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)

No currículo, as artes apareciam unidas em uma única disciplina, não havia cursos superiores de artes ou educação artística. Devido à obrigatoriedade da Lei Federal, que insere a disciplina de Artes a partir da 5ª série e define que só poderiam lecionar professores com grau universitário, surgem as Licenciaturas em Educação Artística em 1973. No total, foram criados 78 cursos que formavam os professores em apenas dois anos para o ensino de música, artes visuais, teatro e dança. Eles poderiam lecionar da 1ª à 8ª série, segundo Barbosa (1989).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 é revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: "Art. 26 § 2º O estabelece que ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica". A lei, de 1996, determina de maneira enfática a obrigatória integração da música no contexto didático, reconhecendo-a como uma matéria relevante no currículo escolar. Ressalto as lutas iniciadas pelos movimentos coletivos sociais que defendiam a prática pedagógica associada ao ensino da música, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Vivemos, no Brasil, um momento importante na Educação, pois, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, no final de 1996, o país vem se preparando para, mais uma vez, adotar novas condutas educacionais. No que diz respeito à música, abre-se, portanto, espaço para que se discuta o que é a educação musical e o que pode ou não ser apropriado para a área nas escolas brasileiras. Essa discussão contempla tanto as classes de educação infantil (crianças de 0 a 6 anos de idade) quanto as de ensino fundamental (1º a 9º anos) e médio (colegial), além dos cursos técnicos e superiores, de graduação e pós-graduação (Fonterrada, 2008, p. 207).

Neste momento, a mudança sutil na legalidade abre espaço para que uma das linguagens artísticas fosse oferecida nas escolas. Abre-se um universo, em 2008, com a Lei nº 11.769, de 2008: "Artigo 1º § 6º *A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.*" Ressalta-se que a mesma lei que trata como obrigatório o ensino da música diz em seu Artigo 2º: "O art. 62 da Lei nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. (NR)". O artigo foi vetado estabelecendo por prerrogativa:

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

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

Apresento a citação acima, que, no momento, não tem relevância direta para o tópico abordado, mas servirá de reflexão junto às disposições de análises curriculares das IES nos capítulos a seguir. Fica neste tópico como uma semente a ser regada para germinar com maturidade no tempo oportuno.

Segundo Espiridião (2014), a música volta ao currículo após quase 40 anos, mas não com caráter exclusivo. Antes que o país pudesse se apropriar da linguagem artística estabelecida, a lei sofre nova alteração, colocando agora as diversas linguagens artísticas no ensino básico, pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016: "§ 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.". Uma miscelânea artística mais uma vez retorna ao currículo em tão pouco tempo.

Nessa mistura entre o pertencimento da música individualmente ou como linguagem artística, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece especificamente os conhecimentos essenciais que devem ser adquiridos pelos estudantes em todo o país na educação básica. A BNCC passa a ter validade nacional a partir da sua homologação, através da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, e explicita a música como uma das linguagens artísticas que pertence à área de linguagens, composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Artes. A

BNCC destaca e enfatiza o significado profundo da música como expressão cultural e modalidade artística, propondo, assim, sua adoção e integração em todas as esferas do conhecimento.

Observar a linha do tempo da luta pela inserção da Música no currículo e tratá-la como direito torna-se utópico em nosso país atualmente, no entanto ousamos enfatizar que o ensino de Música é um pilar fundamental na formação dos indivíduos, não apenas no aspecto educacional, mas também na valorização da cultura e na promoção do desenvolvimento artístico.

O ensino de Música no Brasil possui bases sólidas de legislações e regulamentações que garantem sua importância e obrigatoriedade na estrutura curricular. Ao promover o acesso à educação musical de qualidade, o país fortalece sua cultura, estimula o desenvolvimento artístico e cria condições para a formação de indivíduos mais completos e sensíveis às expressões artísticas. Portanto, é fundamental que o ensino de Música venha a ser uma prioridade nas políticas educacionais, visando proporcionar a todos os estudantes uma educação integral.

As mudanças sutis na legislação abriram espaços para que a Arte nas escolas se tornasse uma disciplina inexpressiva e até negligenciada em detrimento de datas comemorativas e entretenimento escolar; o ensino da disciplina se apresenta, hoje, com um papel figurativo na maioria das escolas brasileiras. A prova da falta de apoio ao ensino consciente das artes, em específico o ensino de Música, é observar que a maioria dos cursos de Música das 8 Instituições de Ensino superior do estado do Ceará analisadas nesta pesquisa não tem em seu processo de ingresso o teste de habilidade específica, por entender que o sistema educacional brasileiro não possibilita ao estudante um aprendizado real em Música. Salientamos que, ao falar de estudante, incluímos os PCDs.

100% dos estudantes cegos que foram entrevistados e responderam ao questionário nesta pesquisa obtiveram contato com a música em projetos sociais ou práticas dissociadas do processo de ensino na educação básica.

#### ***4.2.2 Inclusão: Legislações e relevância.***

No tocante à inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão diz que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado a ela um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida. Artigo 27 da Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

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. (Brasil, 2015)

A mesma lei assegura à Pessoa com Deficiência (PCD) aprimoramento dos sistemas educacionais, visando 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 (Brasil, 2015). Assegura-se o direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e o de não sofrer nenhum tipo de discriminação.

No processo inclusivo, garantido por lei nas instituições de ensino público, ressaltamos alguns fatores relevantes a este trabalho, principalmente ao voltarmos o olhar para o ensino superior e a formação profissional do estudante cego, foco principal de nossa pesquisa. Abordamos o direito validado pelas legislações e resoluções vigentes, concernentes à pauta inclusiva; nelas estão os direitos humanos, que correspondem aos direitos sociais, civis e políticos, princípios de cidadania, direito à informação e à comunicação, bem como o reconhecimento da autonomia dos PCDs para decidirem os seus caminhos.

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

*Parágrafo único.* O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (Brasil, 2015).

Além da lei mencionada, existem resoluções e decretos que complementam e fortalecem a inclusão educativa da população com deficiência no contexto escolar e universitário. Leis e normas asseguram a oferta de adaptações e recursos indispensáveis para que essas pessoas possam participar de práticas educacionais de igual para igual. A inclusão no ensino básico e superior está respaldada por um arcabouço jurídico sólido e abrangente, que assume papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e no combate a possíveis formas de discriminação.

Explicitamos, dentro do que a literatura brasileira sobre inclusão apresenta, uma linha do tempo de tais legislações. Iniciaremos com uma reflexão sobre o decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, já citado no tópico anterior, porém agora revisto na perspectiva da inclusão. Inicia-se o decreto com algumas considerações, tais como a necessidade de sistematizar um

plano mais ou menos uniforme e desdobrado de acordo com as respectivas especialidades e submissão a processos de educação adequados à deficiência física, sensorial ou psíquica. Considerações aparentemente "coerentes", porém, altamente exclusivas. Ao ler o texto na íntegra, vemos a necessidade social de afastar as pessoas com deficiência do meio social e comum através de uma educação isolada, preconceituosa.

Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes. (Brasil, 1934)

A ênfase nesta fase no Brasil é para que não seja esquecido como nossa legislação "garantia" o direito e "proporcionava" o ensino ao PCD. Amplio este momento reflexivo pontuando que, se observarmos a letra do texto, perceberemos as populações das minorias que ainda lutam por voz em nosso país.

No decreto de 1934, existe uma exposição à ideia de educação para nossa sociedade, em como o *Ensino Emendativo* era norteado para ser ministrado nas instituições federais, estaduais, municipais e particulares, sujeitas à fiscalização federal.

Art. 3º Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

a) institutos para cegos; b) institutos para surdos-mudos; c) escolas de prevenção; d) escolas de correção; e) escolas reformatórias; f) patronatos agrícolas. (Brasil, 1934)

Em 1930, no Brasil já existiam algumas instituições voltadas para as pessoas com deficiência. Destacamos que o primeiro marco da educação especial ocorreu no período imperial, no ano de 1854. Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo, que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que em 1891 passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC, já citado no capítulo anterior. No ano 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A criação dessa escola deve-se a Ernesto Hüet, que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Em 1957, a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento

de pessoas com deficiências mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje Hospital Juliano Moreira), segundo Mazzotta (1996).

Há a apresentação de algo esperançoso, algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social de então. (JANNUZZI, 1985, p.28).

No trecho apresentado, vê-se um início ou mesmo uma luz para a necessidade educacional das pessoas com deficiência, antes segregadas, à margem da sociedade. Percebe-se, desde essa época, muitas crianças consideradas “normais”, mas que na sua prática escolar não conseguiram alcançar o resultado posto pela escola regular. Na pesquisa sobre Anísio Teixeira, realizada por Januzzi, há o relato do recebimento de 2.000 crianças da rede pública com argumentos de debilidade mental por parte dos professores e diretores. Após testes, constatou-se que 10% das crianças por ele pesquisadas estavam "anormalizadas" pelo meio, geralmente causas familiares, como álcool, abandono, violência doméstica, entre outras situações. Verificou-se, ainda, que essas crianças não necessitavam de separação do ensino comum, embora não estivessem isentas da atenção cuidadosa de seus mestres, segundo Januzzi (1985).

Conforme Mantoan (2015), a educação da pessoa com deficiência pode ser dividida em três períodos históricos. O primeiro período, de 1854 a 1956, foi marcado pelo desenvolvimento da Psicologia voltada para a educação e pelo surgimento das instituições privadas e das classes especiais. Foi o momento em que surgiram importantes instituições que atendiam algumas deficiências específicas, tais como as escolas especiais para o atendimento do público surdo. Com a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passa a conceber a pessoa com deficiência como um indivíduo que, devido às suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os “normais” – deveria, portanto, estudar em locais separados, e só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções.

O segundo período, de 1957 a 1993, ficou marcado por ações oficiais de âmbito nacional e pela criação das “campanhas” destinadas a atender especificamente cada uma das deficiências. Para muitos, as instituições principiantes que haviam surgido e as que emergiam neste período configuravam o fortalecimento da segregação e da exclusão social, em vez de promoverem a inclusão, uma vez que esses primeiros institutos surgiram em massa nos anos

50. Tais instituições direcionavam atendimentos clínicos com profissionais da saúde. A ideia da deficiência como um problema que precisava ser resolvido persistia e fortalecia a mentalidade de que o indivíduo atípico teria que se adaptar à sociedade, ser modificado ou “curado” por profissionais. Nesse período, é promulgada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 88 assegura que a educação de excepcionais deve se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade.

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

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

Alguns marcos legais estabelecidos neste segundo momento podem ser considerados impulsionadores para as conquistas atuais. O Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973 cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no intuito de promover melhoria no atendimento aos considerados especiais em todo território nacional. A Constituição de 1988, em seu inciso I; Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; cresce em todo território nacional necessidade de integração. Começa a ocorrer gradativamente a ideia de que pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia capaz de satisfazer suas necessidades. Nesse mesmo contexto, a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu Artigo 54 inciso "III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." (Brasil, 1990). Conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a lei no 8.069, rege também sobre a educação inclusiva, deixando claro que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O terceiro período foi caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar, a partir dos anos de 1993. Discussões e debates públicos em torno da definição do percurso escolar dos estudantes com deficiências e do melhor atendimento a esse público tornam-se maiores, inspirados pela declaração de Salamanca em 1994, que reafirma o compromisso com a Educação Para Todos. A LDB 9394/96 apresenta, no Capítulo V Artigo 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação

escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996).

O ordenamento jurídico brasileiro é rico em dispositivos normativos e leis que visam à inclusão, como citado neste trabalho. Finalizamos este tópico com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Uma das vertentes trabalhadas pela lei é a inserção dos estudantes em todos os espaços educacionais, desde os anos iniciais da formação até os mais altos níveis de formação acadêmica e profissional.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; (BRASIL, 2015)

Tais medidas legais, além de respeitarem os princípios de inclusão, buscam fomentar a interação e o envolvimento integral de todos os indivíduos na comunidade.

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (Brasil, 2015).

A LBI apresenta de forma evidente, no Artigo 14, que a pessoa com deficiência tem o direito à reabilitação e habilitação, no intuito de promover ao indivíduo o desenvolvimento dentro das suas necessidades específicas, de maneira a proporcionar a autonomia e interação social equitativamente.

#### **4.3 Formação Musical Inclusiva e as universidades do estado do Ceará: em busca da equidade.**

Diante do exposto sobre legislação, direitos, interação social e autonomia, se faz necessário observar o campo acadêmico em Música: os dados de ingresso e permanência institucional, o atendimento especializado, garantido por lei, informações quanto aos recursos e acessibilidade de forma global devida ao estudante com deficiência visual. Os dados apresentados neste ponto da pesquisa tiveram por base formulários enviados às instituições e

pesquisas nos sites institucionais com o intuito de compreender e refletir sobre as bases inclusivas apresentadas pelas Instituições de Ensino Superior para proporcionar equidade aos estudantes cegos.

O percurso escolar do estudante cego até seu ingresso na faculdade não é um caminho simples, muito menos facilitado; os desafios são diários e constantes. Hellen Keller, em sua biografia, descreve a dificuldade que foi para ingressar na faculdade, não por falta de conhecimento, habilidade ou capacidade. Dedicava-se a estudar arduamente para fazer o teste de admissão para ingressar na faculdade de Radcliffe.

O conselho administrativo de Radcliffe não percebeu como estavam tomando meus exames difíceis, assim como não compreenderam as dificuldades peculiares que eu tinha de sobrepujar. No entanto, se involuntariamente colocaram obstáculos no meu caminho, tenho o consolo de saber que os superei todos. (Keller, 2019).

O relato de Hellen Keller, sobre a dificuldade posta a ela pela instituição em 1899, que permitiu seu ingresso apenas em 1900, demonstra a inabilidade institucional com o ingresso de pessoas com deficiência. Um relato feito há 200 anos, em outro país, ainda reflete questionamentos atuais e em ampla discussão no Brasil e em outros países. Nesse trecho extraído do livro *A História da Minha Vida - Autobiografia*, alude a um tema ainda pertinente aos dias atuais: "as dificuldades peculiares" que o estudante tem de sobrepujar para ingressar na universidade e manter-se nela. A análise dos dados apresentados a seguir ajudou a observar o lugar ocupado pelo estudante cego nas universidades do estado do Ceará.

#### **4.3.1 Levantamento de dados Institucionais, ingresso e permanência.**

A Formação Musical Inclusiva no Ensino Superior é um tema de extrema relevância para a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades no contexto educacional. Neste tópico, busca-se apresentar uma das análises focais deste trabalho, que é discutir os desafios enfrentados pelas universidades no processo da Formação Musical Inclusiva no Ensino Superior, bem como as estratégias utilizadas para promovê-la e os resultados e impactos negativos e/ou positivos que a prática da abordagem inclusiva pode trazer para o desenvolvimento do processo formativo em Música dos estudantes.

Na legislação brasileira, parcialmente apresentada e comentada no tópico anterior, pode-se perceber que a "inclusão" somente foi aceita mediante a aplicação da lei para garantir o acesso e as condições de atendimento adequadas às pessoas com deficiência nos diferentes níveis de Ensino. Destaco algumas que se relacionam de forma mais direta com o Ensino

Superior: as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; a Portaria nº 3.284/2003, que assegura aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), que visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos; o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado; e a Lei nº 13.146/2015, que vigora como um dos maiores norteadores por ser a Lei Brasileira de Inclusão.

A ênfase nas leis justifica-se porque, a partir delas, as instituições de Ensino Superior implementaram em sua estrutura o Atendimento Educacional Especializado. Neste trabalho, estamos focados em 8 instituições de Ensino Superior do estado do Ceará, instituições de ensino público, entre Universidades Federais, Universidade Estadual e Institutos Federais. Em atendimento ao Decreto nº 7.611/2011, as oito IES apresentam em sua estrutura um setor ou núcleo de atendimento especializado.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2011)

**Tabela 1** - Setor de atendimento especializado por instituição.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	SETOR DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	CONTATO
UFC - FORTALEZA	Secretaria de Acessibilidade - UFC Inlui	Fone: (85) 3366 7660 / 3366 7908 E-mail: ufcinclui@acessibilidade.ufc.br
UFC - SOBRAL	Secretaria de Acessibilidade - UFC Inlui	E-mail: acessibilidade@sobral.ufc.br
UFCA	Secretaria de Acessibilidade (SEACE)	Fone: (88) 3221 9374/9375 E-mail: francileuda.linhares@ufca.edu.br
UECE	Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do	E-mail: uece.acessibilidade@uece.br

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	SETOR DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	CONTATO
	Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e Mobilidade Reduzida (NAAI)	
IFCE - CRATEÚS	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)	Fone: 88 2151.2943 I Ramal:247 Email: maria.mesquita@ifce.edu.br
IFCE - LIMOEIRO	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)	Email: napne.limoeiro@ifce.edu.br
IFCE - CANINDÉ	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)	Email: napne.caninde@ifce.edu.br
IFCE - ITAPIOCA	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)	Email: napne.itapipoca@ifce.edu.br

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

As oito IES apresentadas possuem curso de licenciatura em Música. Vale ressaltar que nem todas, até a presente data, receberam estudantes com deficiência visual no curso de Música, apenas 4 dessas instituições foram procuradas até o momento. Desta feita, iremos percorrer através de relatos desses estudantes. Na tabela abaixo está demonstrada a procura de estudantes com deficiência visual, cegos, do ano de 2010 a 2023, incluindo a permanência desses estudantes na instituição.

**Tabela 2** - Ingresso e permanência de estudante com deficiência visual.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	Quantidade de ingressos 2010 - 2023	Permanência
UFC - FORTALEZA	3	2
UFC - SOBRAL	1	1
UFCA	1	1
UECE	3	2
IFCE - CRATEÚS	1	1
IFCE - LIMOEIRO	0	0

IFCE - CANINDÉ	0	0
IFCE - ITAPIPOCA	0	0

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

Neste trabalho serão apresentados os dados colhidos de apenas quatro estudantes, dentre eles um egresso e três ainda com curso em andamento. Importa ressaltar que, da totalidade de sete estudantes, apenas quatro participaram da pesquisa. Nota-se na tabela um total de oito estudantes, porém, é com tristeza que informamos o falecimento de um dos estudantes durante o período de 2010 a 2023. Pude conviver com ele como colega de turma e como mediadora nos processos educativos e formativos enquanto estive no seu curso de graduação.

O quantitativo apresentado na tabela acima tem a interseção no quantitativo de ingresso de um estudante entre a UFC e UECE. O resultado da pesquisa dá-se com os seis estudantes, dos quais somente três colaboraram no início da pesquisa, os outros apresentaram-se mais ao fim do trabalho com dados de extrema relevância e as impressões relatadas nos capítulos seguintes. Denominei-os como Estudante 1 (E1), Estudante 2 (E2), Estudante 3(E3), Estudante 4 (E4), Estudante (E5) e Estudante (E6), sem nominar a instituição à qual pertencem a fim de preservar a identidade e a idoneidade da pesquisa.

A análise do quantitativo de ingresso nos cursos de Licenciatura em Música de estudantes com deficiência visual, especialmente a cegueira, tem tido um número quase inexpressivo se analisarmos o espaço de tempo delimitado nesta pesquisa. Percebe-se que a procura pelas pessoas com deficiência visual têm sido de um estudante a cada dois anos e um mês no decorrer de 13 anos, se for considerada apenas uma instituição com graduação em Música. Torna-se mais inexpressiva a procura ao observar que temos oito cursos distribuídos no estado do Ceará. Frente ao quantitativo levantado, apresentamos o valor de 0,05% de procura dos cursos de Música pelo público-alvo deste trabalho.

Isso nos leva a refletir sobre a relevância e sobre a acessibilidade em si dentro do curso de formação em Música no estado do Ceará. Vale ressaltar a fala do E1. "*não me interessava em um curso de música, pois já praticava a música dando aulas e tocando o meu instrumento. Sem contar que ingressar em uma universidade é muito difícil.*" O relato desse estudante me fez refletir sobre o processo de ingresso e sobre a forma como a formação é apresentada à pessoa com deficiência visual. Segundo o relato do E1, "*professora eu entrei interessado em uma fundamentação. ali já era para todo mundo entrar sabendo música, mas*

*apenas os professores têm me passado porque eu não sei, não me sinto aprendendo." No relato do E2, "professora aqui me senti muito acolhido eles prepararam tudo para que eu pudesse fazer o meu curso o núcleo Tenta me ajudar em todas as formas. inclusive conseguiram para mim uma cuidadora e colocaram que ela tinha que saber Braille."*

As instituições apresentam setores ou núcleos específicos para atendimento às necessidades específicas dos estudantes, no entanto observa-se, pela fala dos estudantes, que o processo de ingresso, bem como o acompanhamento em algumas instituições, não tem o suporte do setor de atendimento especializado no ingresso e acompanhamento contínuo do estudante, o que repercute na permanência e êxito estudantil.

Considero que, ao ampliar a acessibilidade da formação em Música, independentemente de habilidades, necessidades ou deficiências, pode-se promover uma formação mais inclusiva e igualitária no Ensino Superior, capaz de gerar impactos positivos na vida dos estudantes, na sociedade como um todo, e contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de valorização e respeito à diversidade.

#### **4.3.2 Levantamento de recursos e materiais adequados.**

A Formação Musical Inclusiva no Ensino Superior não se trata apenas de oferecer oportunidades de aprendizado, mas de criar um ambiente acolhedor e capacitador para os estudantes, reconhecendo suas individualidades e promovendo a valorização das diferentes formas de expressão musical. Faz-se necessário conhecer as necessidades da pessoa com deficiência visual, sejam elas na parte escrita, quanto às necessidades das disciplinas teóricas, sejam na parte prática instrumental. Torna-se importante e fundamental a escuta das necessidades do estudante.

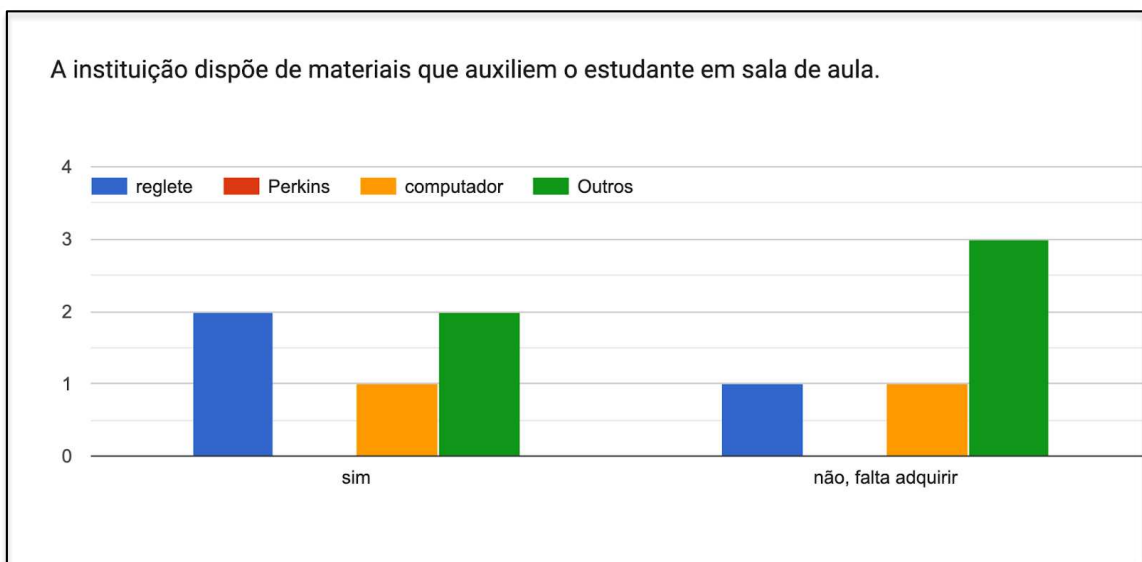
Na pesquisa foi questionado aos estudantes a forma que lhes eram apresentados os conteúdos em sala de aula. O E3 menciona que, durante as aulas, o processo dele de aprendizagem se dá através da escuta, levando consigo um gravador para que em casa possa repassar o que foi apresentado em sala: *"professora eu levo comigo um gravador assim quando chega em casa eu posso ouvir novamente o que o professor falou."* O E1, ao ser questionado, respondeu que escuta as aulas e recebe o material quando é fornecido em PDF e tenta ouvir o documento ao chegar em casa: *"professora para mim acontece assim, eu escuto a aula quando tem material o professor manda o PDF e eu ouço quando chega em casa. às vezes é difícil pois o PDF não pode ser como imagem em PDF texto tem que ser feito em PDF."*

Apresentam-se esses dois relatos para poder mencionar o levantamento dos recursos que as instituições de Ensino Superior no estado do Ceará têm para o estudante com deficiência visual. Esses recursos são a impressora braille, computadores e/ou laboratórios com software voltados para a pessoa com deficiência visual e material de apoio em sala de aula. O objetivo do levantamento de recursos e materiais é mostrar a realidade das 8 IES e fazer com que os alunos, independentemente de suas características, se sintam pertencentes, respeitados e encorajados a desenvolver suas habilidades musicais, contribuindo assim para um ensino superior mais inclusivo, enriquecedor e transformador.

Percebemos, por parte das instituições, em seus núcleos e/ou secretarias, a necessidade de aquisição de material de uso didático não somente com o estudante com deficiência visual, mas com as necessidades específicas em geral. Neste trabalho não foi possível verificar se o déficit se dá pela falta de recurso ou por descaso institucional.

Na figura a seguir percebemos que os materiais mais utilizados e que demonstram relevância para as secretarias são as regletes, computadores e outros materiais que possam auxiliar no desenvolvimento do estudante com deficiência visual. No formulário aplicado às secretarias e núcleos de atendimento especializado das 8 IES, nos deparamos com os resultados a seguir:

**Gráfico 1** - Levantamento de materiais que auxiliem em sala de aula.

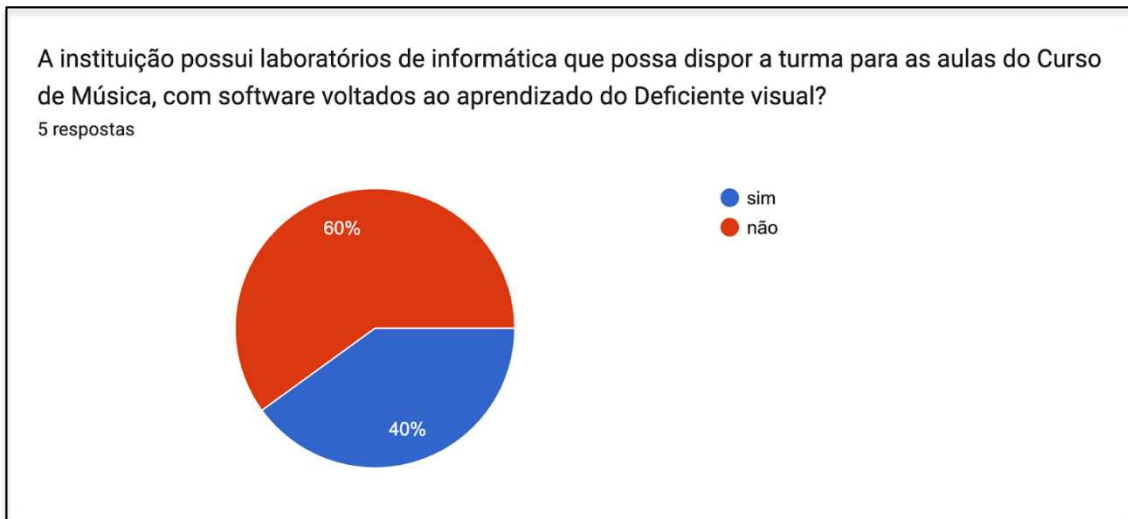


**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

Pelo gráfico apresentado, notamos que a maioria das instituições, ao optarem pelo sim, indicaram que utilizam outros materiais, e a maioria possui reglete. Na resposta quanto a

não ter, observamos que a maioria precisa adquirir outros materiais, como impressoras braille e 3D, que têm sido muito utilizadas na produção de material didático, lupa eletrônica portátil, multiplano, relevo tátil (Fusora), material em fonte ampliada, material braille, material braille e tinta, entre outros materiais diversificados que auxiliam a prática pedagógica.

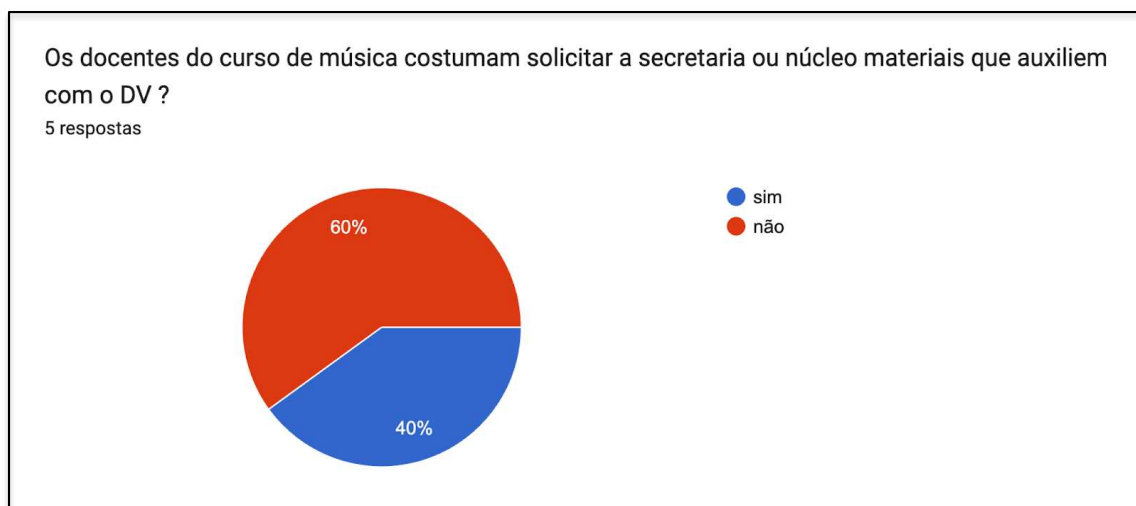
**Gráfico 2** - Levantamento de laboratórios de informática.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

Quanto aos laboratórios, sabe-se da necessidade de atendimento à turma, não somente ao PCD, mas pelo gráfico vemos que apenas 40% das instituições apresentam laboratórios que possam disponibilizar disciplinas que necessitam de tecnologia assistiva.

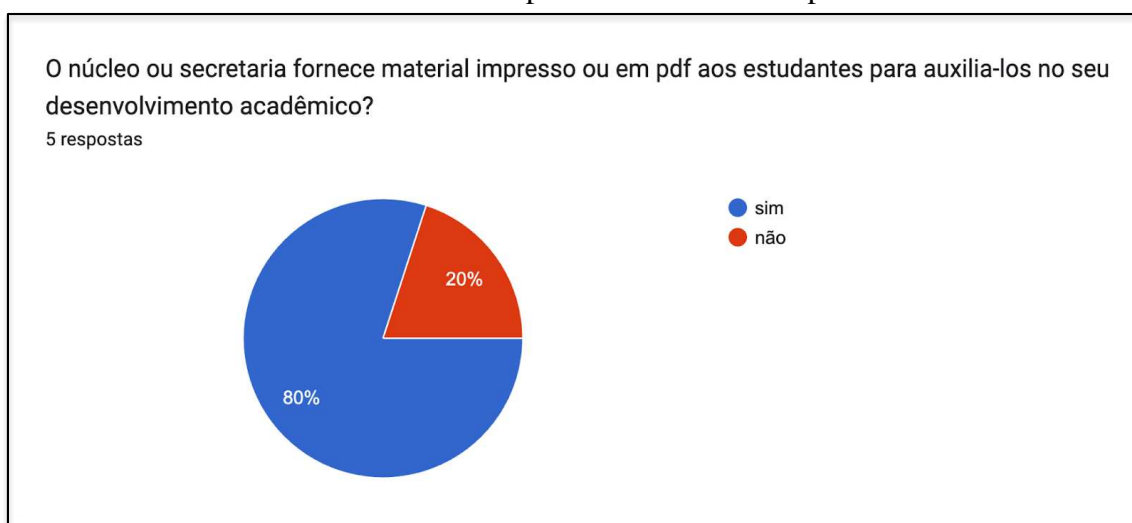
**Gráfico 3** - Levantamento de procura de apoio pelos docentes aos núcleos e secretarias.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

Observa-se que a maioria dos docentes não procura a ajuda da assistência especializada, o que implica diretamente o processo de aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, sua formação. Nos 40% que procuram a ajuda, percebemos nas falas das secretarias e núcleos a empolgação e disposição. *"Sim, pois eles entram em contato, tiram dúvidas e mandam materiais para serem adaptados pelo núcleo."* (IES 1) *" Sim, o núcleo e os professores estão sempre em diálogo para prestar um ensino de qualidade para a aluna."* (IES 2) e *"Sim. Os docentes procuram com frequência e de forma antecipada o núcleo acerca do material acessível, incentivam a oferta de oficinas de musicografia braille dentro da instituição e estão abertos a dar e receber feedback das produções"*. (IES 4)

**Gráfico 4** - Fornecimento de material impresso aos estudantes pelas secretarias ou núcleos.

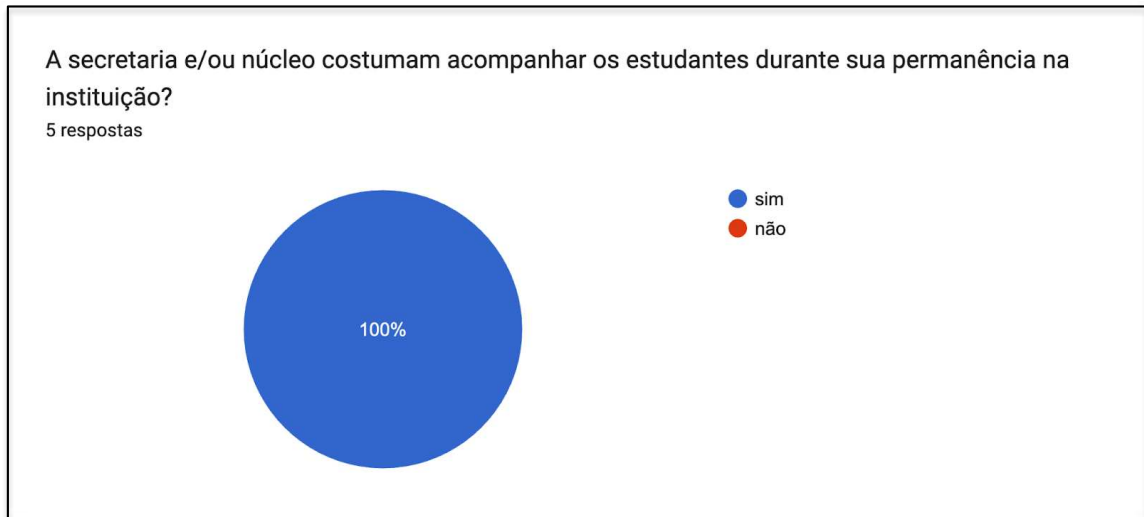


**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

É importante observar que 80% das IES estão atentas às necessidades estudantis. Proporcionar material em PDF acessível é imprescindível ao estudante com deficiência visual ou cego, pois muitas vezes a fonte de informação que o estudante necessita encontra-se no material disponibilizado pelo docente e que em várias situações acredita que os programas lerão qualquer PDF. Nesta questão, vale ressaltar a importância do atendimento especializado nas instituições, pois, a partir do diálogo com a equipe, o docente pode melhorar sua prática pedagógica.

Esse gráfico demonstra o comprometimento das secretarias e núcleos de atendimento especializado das instituições, que o estudante os procura e que eles sabem do desenvolvimento estudantil, do êxito e da permanência deste discente durante sua vida acadêmica.

**Gráfico 5** - Acompanhamento do estudante pelo núcleo ou secretaria.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

Quando questionados sobre como pode melhorar o acompanhamento para o DV, as respostas nos fazem refletir sobre o quanto é importante que a comunidade acadêmica entenda o que é inclusão, ou melhor, equidade para que todo estudante com necessidade educacional específica possa ter acesso igualitário aos materiais, aulas, serviços, à vida acadêmica em sua totalidade. *"Podemos melhorar na formação específica em braille dos auxiliares administrativos"* indica que o corpo técnico administrativo está inserido no processo formativo. Faço voz em favor dos Técnicos Administrativos em Educação, pois são a base e suporte para que o docente, com ou sem estudantes PCDs, possa estar em sala de aula de forma tranquila, eles são a ponta que acompanha o estudante desde a matrícula institucional, auxílios e acompanhamento pedagógico.

Peço permissão neste parágrafo para sair da formalidade para agradecer à equipe de TAEs que trabalha diretamente comigo, uma equipe pequena para o tamanho e atendimento na instituição, mas que diariamente se envolve, luta, ri e chora com os estudantes, servidores que vão até a residência dos estudantes para acompanhar juntamente com a família, que se preocupam com a alimentação adequada, que saem de setor em setor para resolver problemas que muitas vezes poderiam deixar para o colega resolver, uma vez que a dificuldade não está no seu perfil laboral. Meu muito obrigada aos assistentes administrativos, técnicos em assuntos estudantis, assistente de aluno, pedagogo, bibliotecária, assistente de biblioteca, psicóloga, assistente social, nutricionista, enfermeiro, técnica de enfermagem, os técnicos de laboratório, essa equipe que diariamente faz a diferença para que o estudante esteja na sala de aula e está diretamente ligada à permanência e êxito do estudante.

As secretarias apontam, dentre as necessidades de melhoria, o acompanhamento pedagógico através de um pedagogo, um maior conhecimento sobre a musicografia braille, capacitação e orçamento.

*"Dispor de pedagogo para acompanhamento docente e discente, ampliar o conhecimento na área da musicografia braille por parte dos docentes e discentes, capacitar profissionais para o ensino de pessoas com deficiência e ampliar orçamento para aquisição e oferta de tecnologia assistiva." (IES 01)*

*"Atendimento individual no que tange às disciplinas com cada professor, atendimento multissetorial dado que o aluno não é somente do curso ou do NAPNEs, mas da instituição. Tecnologias assistivas de acordo com as necessidades específicas do discente e o principal: recursos humanos como empatia, interesse, respeito e conhecimento subjetivo do sujeito. Isso, por parte de toda a comunidade acadêmica, motivando assim, a comunidade externa." (IES 02)*

Outros pontos relevantes apontados como melhorias a serem pensadas foram o atendimento individual das disciplinas com o professor, assim como o atendimento multiseriial para que a instituição possa ter um conhecimento melhor de como trabalhar com estudante. Um fator bem relevante que temos tratado na pesquisa é a equidade, a partir do momento que o núcleo demonstra a necessidade de empatia, interesse, respeito e motivação da comunidade acadêmica em incluir, percebemos que ações anticapacitistas emergem no ensino superior

*"Acreditamos que saber mais sobre o braille seja algo que pode melhorar a vida acadêmica da aluna, para que ela não seja dependente da Brailista, mas que consiga auxílio de qualquer membro do núcleo" (IES 05)*

*"Podemos melhorar na formação específica em braille dos auxiliares administrativo" (IES 04)*

Pode ser observado nas falas que existe uma preocupação comum na formação em braille, na musicografia e em tecnologias assistivas quando se fala de aprimorar o acompanhamento do estudante com deficiência. Ressaltamos que nas falas existe constantemente a necessidade de demonstrar à comunidade acadêmica que a inclusão só se dará por completo ou efetivamente quando todos forem tratados como iguais.

Para encerrar o formulário, foi solicitado à secretaria e/ou núcleo que expressassem a impressão deles sobre a inclusão no ensino superior de Música.

*"O ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior tem desafiado docentes e a gestão de núcleos de acessibilidade a prover acessibilidade. Na área da música, esses desafios tornam-se ainda mais eminentes, quando precisamos alinhar conhecimentos específicos da área da música e da produção de partituras em braille. Na (IES 05), por exemplo, que é uma instituição localizada no interior do Estado do*

*Ceará, onde há poucos profissionais com conhecimento na área da acessibilidade, mais especificamente na área do braille e da produção em musicografia braille." (IES 05)*

Percebemos a carência na produção de material Braille, principalmente em alinhar os conhecimentos aos conhecimentos musicais. Neste ponto em específico, entendemos que é difícil para os núcleos contar com alguém que tenha conhecimento em música e braille para poder preparar os materiais para o estudante. É de extrema importância que as universidades pensem em transcritores brailistas, não somente brailistas, uma vez que o transcritor tem sua prática voltada para várias áreas, tendo cuidado com as regras de escrita de cada área.

*A Educação Inclusiva é ainda mais desafiante quando se aguarda a chegada do estudante com deficiência na instituição de ensino para iniciar o processo de acessibilidade, protelando as formações do corpo docente e da equipe multidisciplinar, as adaptações arquitetônicas e a aquisição de tecnologias assistivas. As barreiras precisam ser enfrentadas antecipadamente possibilitando que o estudante encontre uma instituição mais acessível e inclusiva desde a sua chegada. (ES 04)*

Outro fator levantado nas falas é o da prevenção: a maioria das instituições somente começam a ter preocupação com o estudante PCD a partir do momento de seu ingresso. Uma constante remediação, uma reação ao problema posto, quando deveríamos preparar o ambiente, as bibliotecas e os recursos anteriormente. A equidade tem por princípios básicos o tratamento justo e o respeito às suas diferenças, tornando-se essencial para alcançar a justiça social, em que todos têm as mesmas chances e direitos.

*"A inclusão no ensino superior de música é importante para fomentar oportunidades equitativas, permitindo que os estudantes explorem e aprimorem seu talento artístico. Um corpo estudantil diversificado enriquece o ambiente acadêmico, incentivando a troca de experiências e perspectivas, fortalecendo assim a inclusão. Isso implica em adaptar espaços físicos, disponibilizar recursos didáticos acessíveis e capacitar professores para atender às necessidades de todos os alunos em colaboração com o núcleo de acessibilidade. A inclusão na música assim como em qualquer outro curso, também envolve a revisão dos currículos para refletir a diversidade musical e cultural, além de promover eventos e projetos que engajem a comunidade".*

A necessidade abordada no início deste capítulo, ao falarmos de formação, matriz curricular e perspectiva dos currículos frente à realidade apresentada para os estudantes ao saírem da universidade. Um currículo não somente inclusivo, mas pensado em formar profissionais que irão se deparar, durante suas rotinas de trabalho, com a diversidade. Um currículo equitativo e socialmente justo.

## **5 O CAPACITISMO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA LICENCIATURA EM MÚSICA**

### **5.1 O que é capacitismo**

Sobre abordar especificamente questões relacionadas à deficiência visual, Reily (2004) ressalta que, muitas vezes, o contato inicial do professor com o estudante com deficiência é permeado por mitos e fantasias. A autora aponta que um desses mitos se refere à tendência de se superestimar ou subestimar as capacidades de uma pessoa cega. Ao se deparar com um cego, aquele que enxerga (vidente) tende a olhá-lo segundo um estereótipo, herdado social e culturalmente. É pertinente pontuar que, no século XX, o termo passou a designar, metaforicamente, os rótulos atribuídos às pessoas, segundo os quais elas devem ser categorizadas. Logo, um estereótipo pressupõe um padrão, um molde ou uma “forma”, a partir dos quais são reproduzidos indivíduos semelhantes, dotados das mesmas características.

Considerando essas definições, padrões normativos que sustentam o capacitismo são necessariamente criados com base em discursos biomédicos, apoiados no binário padrão/desviante que tem levado à busca de que todos os corpos sejam interpretados normativamente como “possíveis”, com o objetivo de afastar aquilo que seria considerado negação. Além disso, existe uma estreita relação entre o capacitismo e as práticas eugênicas, uma vez que, com base na presunção do determinismo, o uso forçado da detenção, a esterilização involuntária e até mesmo a vontade de eliminar as pessoas com deficiência são razoáveis. Além disso, o capacitismo também está relacionado com a melhoria do sistema capitalista, uma vez que há o estabelecimento de um ideal de normalidade que endossa a manutenção e melhoria deste sistema econômico.

A definição abordada por Gesser, Böck e Lopes (2020) proporciona um entendimento mais amplo do capacitismo e sua forma entranhada na sociedade, destacando que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, criando modos de relação a partir de um sujeito ideal criado de forma ideal por meio da reiteração de capacidades normativas imposta aos corpos de mulheres, negros, indígenas, idosos, LGBTIAPN+ e pessoas com deficiência como ontológica e materialmente deficientes.

Ainda com base no capacitismo, Marivete Gesser argumenta que este tende a contribuir para a criação de vulnerabilidades. Com efeito, diferentes contextos sociais têm se organizado com base em normas de competência, ao estabelecer determinadas normas

associadas ao corpo, tornando ininteligíveis algumas vidas, o que contribui para criar uma condição precária de vida social e cria relações ancoradas na benevolência /assistencialismo e/ou ideias patológicas sobre o corpo. Portanto, quando o quadro da deficiência se baseia em normas capacitistas, pode ser notado:

- a) responsabilizar as pessoas com deficiência pela sua condição;
- b) a construção de estratégias que visem prioritariamente a adequação do corpo a padrões que permitam reconhecê-lo como humano;
- c) a ênfase na hierarquia da deficiência, uma vez que para alguns corpos a inteligibilidade, em função das normas, não é alcançável, mesmo que sejam objeto de intervenções médicas destinadas a “corrigir” os supostos desvios;
- d) o surgimento de uma situação precária, uma vez que o Estado fica dispensado de garantir espaço suficiente de acordo com as variações corporais.

O capacitismo tem implicações nas práticas pedagógicas adotadas com alunos cegos, já que uma concepção estereotipada impede que o professor se relacione com um estudante real, que, a despeito de sua deficiência, e tal como os alunos PSD, é dotado de possibilidades e limites. Conforme aponta Ganzaroli (2002), “O sucesso de um músico cego há de ser atribuído ao talento e esforço individuais, à competência dos mestres, à eficácia do método empregado - nunca à cegueira em si mesma.”

No campo da Licenciatura em Música, essa concepção estereotipada aparece à medida que o cego ora é considerado uma pessoa naturalmente apta para a música (ou com dons musicais extraordinários), ora é considerado um músico incapaz de ler ou de compreender uma partitura, bem como de frequentar uma escola de música regular. Segundo Dias (2013.p.10), denominamos capacitismo as percepções que elaboram construtivamente um conjunto de suposições, conscientes ou inconscientes, que promovem um tratamento desigual de pessoas por causa de deficiências reais ou presumidas.

Relatamos, neste contexto, uma breve experiência no ano de 2013/14 ao revisar o material transcrito para o braille por um estudante vidente em determinada universidade. Questionamos o que havia sido transcrito, pois diferia do original em tinta<sup>13</sup>. Ressaltamos que a transcrição existe para assegurar que a pessoa com deficiência visual tenha acesso de forma igualitária a todo o material transposto para braille com relação ao escrito em tinta, a garantia informacional que abordaremos ao falar do campo da pessoa com deficiência visual. Desta

---

<sup>13</sup> Em tinta - expressão utilizada entre as pessoas com deficiência visual para dizer que a informação está para o vidente.

forma o transcritor não pode retirar uma vírgula ou acrescentá-la conforme seus critérios, pois isso significa alterar um texto que não é de sua autoria. A resposta do transcritor foi que, por se tratar de música, aquela era a forma mais fácil do estudante aprender e entender.

Naquele momento, saber do que estava sendo privado o estudante PCD nos provocou inquietude. Porém, ao entrar em contato com o estudante, este me respondeu que eu deixasse como estava, pois seria “mais fácil” entender o material. Este material estava voltado à disciplina de solfejo. No intuito de atender às necessidades do estudante, informei à secretaria de acessibilidade da IES sobre o ocorrido e entreguei o material solicitado. Acredito que o estudante cego e o colega que transpôs não atentaram às falas e atitudes capacitistas, pois sei que em suas práticas diárias levantam a bandeira anticapacitista.

### **5.1.1 Manifestações capacitistas.**

O capacitismo é uma forma de discriminação baseada na deficiência, que afeta negativamente as pessoas com deficiência na sociedade. Essa forma de discriminação se manifesta de várias maneiras, resultando em exclusão, preconceito e falta de oportunidades para as pessoas com deficiência. Pode-se dizer que o capacitismo é uma forma de opressão ao indivíduo pela crença de que pessoas com deficiências são inaptas para realizar atividades diversas, uma vez que possuem corpos ou mentes fora do padrão normatizado. Refletir sobre as práticas capacitistas para desconstruí-las é um dos objetivos do tópico deste capítulo, pois, através da desconstrução, poderemos compreender o campo da pessoa com deficiência visual que será abordado ainda neste capítulo.

Apresentar o capacitismo, suas formas de opressão estruturadas na sociedade e o impacto na vida de muitos seres humanos contribui para mudar o contexto histórico, as atitudes e ações que o envolvem e, principalmente, para mudar a percepção da deficiência como algo negativo, informando a respeito das características de alguns grupos, seus direitos e deveres, frente ao que já foi visto quanto às conquistas dentro da legislação durante os últimos anos. Diversos estudos têm mostrado que existe uma relação entre o modelo explicativo da deficiência e a definição do sujeito que a vivencia, a percepção dela, bem como a coexistência de diferentes modelos de deficiência, o que tende a explicar a insistência de comportamentos e atitudes capacitistas. (Sasaki, 2014; Augustin, 2012; Sampaio e Ferreira, 2019; Marivete, Gesser, Böck, & Lopes, 2020;)

**Modelo de Caritativo:** as pessoas com deficiência são vistas como vítimas de sua incapacidade, potencializado pelo conceito de caridade, no sentido de piedade, vistas como

incapazes e necessitadas de apoio integral. O modelo de caritativo vê as pessoas com deficiência como vítimas das circunstâncias, necessitadas de ajuda.

**Modelo Biomédico:** explica a deficiência como algo a ser corrigido, um problema pessoal. A pessoa com deficiência precisa se adaptar ou se adaptar ao seu ambiente. A reabilitação possibilita a mobilidade social do indivíduo, a sociedade assimila os sujeitos que podem se recuperar.

**Modelo social:** Identifica a deficiência como um atributo do indivíduo, bem como um complexo de inúmeras condições criadas pelo meio social e associadas a barreiras atitudinais e exclusão da sociedade. Portanto a intervenção no contexto é a forma de enfrentar as limitações impostas pela sociedade às pessoas que distam dos padrões postos como normais.

As concepções das teorias dos modelos apresentados são orientadoras da condução e concepção das práticas sociais. A perspectiva pela qual um modelo interpreta a deficiência impacta até mesmo a percepção das próprias pessoas com deficiência tem da legitimidade da discriminação sofrida. Paradigmas construídos historicamente, como já podemos observar no capítulo, nos remetem a repensar nossas posturas, ações e falas no cotidiano. Segundo Augustin (2012) ao nos reportarmos a uma pessoa com deficiência julgando-a inapta ou incapaz, devido a sua limitação, cometemos contra ela uma violência capacitista, que reflete a falta de conscientização, respeito e empatia em relação a tornando relevante a importância de sua inclusão e acessibilidade.

Reiteramos que as formas capacitistas podem surgir de maneiras diretas e indiretas. A exemplo do bullying, violência física, podem ser reconhecidas como um ações capacitistas diretas, de forma aparentemente menos cruel, a superproteção ou a exclusão a fim de resguardar o PCD, é uma maneira indireta de capacitismo. Diversas formas desde a mais condescendente a mais hostil são formas capacitistas.

### **5.1.2 Ações em favor do Anticapacitismo.**

O Anticapacitismo ocorre no sentido de tentar fazer com que a sociedade pense na existência de pessoas com deficiência de maneira a “normalizar” sua existência dentro da multiplicidade. Que é o ser e o estar no mundo, a partir das suas especificidades, seu desenvolvimento, necessidade e cuidados. Recorrendo a teoria bourdieiana, onde o *habitus* gera práticas que tendem a reproduzir as condições objetivas, relacionadas ao campo no qual o indivíduo está inserido, que por sua vez são inacessíveis, pois o ser não tem consciência de sua origem. Segundo Bourdieu (2006) na tentativa de explicar seu significado o conhecimento

relacionado a origem do *habitus* está suspenso entre a coerência das ações dos sujeitos, das instituições e sua concordância com as práticas dos membros do grupo comum, o campo. O *habitus* e suas práticas são produzidos e reproduzidos numa relação circular e espiral que, através da regularidade, unidade e sistematicidade, criam não apenas identidades de condições de existência, mas também sistemas de disposições semelhantes. Seu efeito sobre a homogeneidade dos *habitus* se estende, portanto, às suas práticas, que acabam sendo inteligíveis e previsíveis a agentes que compartilham o mesmo campo, simulando uma universalização que reforça as diferenças entre os diferentes grupos sociais.

As ações capacitistas vêm da estrutura de um campo onde quem as comete, pode não ter consciência do como surgiu ou quando surgiu, uma vez que o *habitus* tem na sua constituição um grupo de pessoas que dividem a mesma prática. Tornando a prática um senso comum ao grupo, o que reforça e valida a distinção entre os grupos. Se o indivíduo hoje tem seu *habitus* forjado em um campo capacitista, este sujeito poderá modificar seus *habitus* ao ingressar no campo anticapacitista. O campo capacitista pode ser modificado frente à influência do indivíduo por seu capital e *habitus*, transformando-o em um campo anticapacitista. Conforme Bourdieu (2006) as práticas são transmitidas pela educação por meio da gestão e domínio de um código comum, entendendo as condições arbitrárias como necessárias ou naturais como base dos esquemas perceptivos, por meio dos quais o mundo social é interpretado e produzido, a partir do qual se decide o que fazer ou não fazer, dizer ou não dizer etc.

Segundo Bourdieu (2023) a linguagem é um instrumento que nos permite interagir com o ambiente, aprender com ele, modificá-lo e ajustar-nos às suas demandas. É também uma ferramenta para a construção do pensamento, da identidade própria e coletiva e define o que, ele, Bourdieu chamaria de condições de existência. Porque a linguagem transmite ideologias mesmo que estas não sejam expressas e reproduzidas apenas através do uso da linguagem, mas também através de outras práticas sociais como a exclusão/ inclusão, discriminação/ aceitação.

Segundo Angelucci. Carla B. Santos e Pedott (2020), conhecer é transformar. Idealizar um campo universitário, mais especificamente, o campo de uma Licenciatura em Música, cada vez mais envolvidos em lutas anticapacitista, requer que seja fomentado o conhecimento do outro/outra, costumeiramente silenciados e deixados à margem de suas necessidades e voz.

## 6 OS DESAFIOS NO CAMPO DAS LICENCIATURAS

No capítulo anterior direcionamos o olhar às 8 Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará com graduação em Música. Importa ressaltar que essas instituições são públicas. Divididas em Estaduais, Federais e Institutos Federais. Devido à expansão do ensino superior aos interiores, alguns desses cursos ainda não tem 10 anos, metade deles passou, recentemente, pela avaliação do MEC. O que implica demonstrar que são cursos em fase de construção e solidificação.

Das instituições, objetos focais, deste trabalho duas dessas instituições estão no contexto social de uma cidade da capital. Sendo uma a Estadual (Universidade Estadual do Ceará), que possui o curso mais antigo do estado. O curso foi incorporado à Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), para que fosse criada a 7ª faculdade, para poder vir a ser criada a universidade. Em 10 de março de 1975, o então Governador César Cals de Oliveira, incorporou à FUNEDUCE, posteriormente Universidade Estadual do Ceará, a pessoa jurídica "CONSERVATÓRIO DE MÚSICA ALBERTO NEPOMUCENO", através do Decreto nº 11.233/75. (UECE, 2007)

O segundo curso de Música vem surgir na UFC (Universidade Federal do Ceará) com a primeira turma em 2006, no período chamava-se de licenciatura em Educação Musical, cuja criação ocorreu em 02 de setembro de 2005. Até o ano de 2008, o Curso esteve vinculado à Faculdade de Educação. Com a expansão do Ensino Superior nos interiores do Brasil, a UFC, abre mais 2 cursos de licenciatura em música, 2010 é criado o do campus Cariri, hoje Universidade Federal do Cariri UFCA e em 2011 no *campus* de Sobral.

Ainda decorrente da expansão o Instituto Federal do Ceará, frente às suas atribuições de fornecer cursos técnicos, graduações e pós-graduações, cria em quatro campi os outros cursos existentes no estado, Crateús e Limoeiro em 2018, Canindé e Itapipoca 2019, o *campus* de Itapipoca tem início com a primeira turma em 2020.1.

A contextualização do cenário cearense frente ao surgimento se faz necessário para compreender que pontos abordados e questionados neste trabalho, que baseiam-se em fatos não somente de ordem acadêmica, mas política, social e cultural.

### 6.1 Análise dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos.

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos ou para alguns Projeto Pedagógico do curso. Documento que norteia a política institucional para o curso e sua metodologia. Discorrer

sobre o campo da universidade, sem verificar o que é apresentado em seus documentos pode fazer com que a pesquisa seja um recorte que desconsidera as bases do campo no qual o estudante com Deficiência Visual, em específico o estudante cego está inserido.

a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la. (Ao mesmo tempo em que) gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora. (Tem, pois,) uma função que vai do passado ao futuro por intermédio do presente. (MORIN, 2000 p. 9-10)

Com base na reflexão de Morin (2009) sobre o papel da Universidade, podemos relacioná-lo com o PPC, que vem a ser esse documento onde o registo dessa herança cultural, de saberes, valores e ideias. Na sua construção, atualização de seus documentos, como PPC que poderemos verificar essa função que vai do passado ao futuro, tendo o presente como elo. O documento vem a ser o responsável pelos registros dos saberes e ideias gerados na instituição em seus cursos.

## **6.2 Núcleos dos Componentes Curriculares e Disciplinas Inclusivas.**

Este tópico visa a análise das estruturas curriculares dos cursos de música das oito Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no estado do Ceará, com foco na integração do aluno com deficiência visual. A acessibilidade e a inclusão educacional, englobam uma ampla gama de questões sociais contemporâneas, assumem uma grande importância no debate atual com as universidades, assumindo um papel fundamental na promoção de um ensino equitativo. A análise das matrizes e/ou fluxogramas das IES envolvidas visa inquirir sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual nos cursos de Música.

Nesse sentido, a investigação curricular se mostra como um método significativo para compreender e identificar tanto as barreiras presentes, quanto as inúmeras possibilidades existentes para os estudantes com deficiência visual no âmbito acadêmico. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 2015 p.30)

**Tabela 3** - Levantamento de áreas abordadas nos PPCs.<sup>14</sup>

Instituições de Ensino Superior (IES)	Núcleo Pedagógico	Núcleo Ensino de Música	Núcleo Prática instrumental	Núcleo Linguagem Música	Núcleo Inclusão
UFC	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
UFC - SOBRAL	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
UFCA	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
IFCE - CRATEÚS	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
IFCE LIMOEIRO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
IFCE CANINDÉ	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
IFCE ITAPIOCA	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

Nos Projetos Pedagógico dos Cursos (PPC), ou em algumas instituições Projeto Político Pedagógico (PPP), foram analisadas inicialmente as ofertas de disciplinas inclusivas e os componentes curriculares por área. Na tabela acima (Tabela 03) demonstramos os eixos encontrados em cada PPC. Pode ser observado que não existe um núcleo para educação inclusiva, não nos deteremos, neste momento, nas disciplinas voltadas para as pessoas com deficiência visual. Dos oito PPCs, nenhum deles aponta um eixo de estudo para inclusão que possa abranger disciplinas que dialoguem com as diversas formas inclusivas ou com os demais componentes curriculares. Infelizmente em todos os PPCs podemos notar que a inserção de Libras se dá por força da obrigatoriedade imposta pela legislação, conforme a Lei nº10.436/2002.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (Brasil, 2002)

<sup>14</sup> Dados coletados nos PPCs dos Cursos. Os PPCs analisados foram encontrados nos sites das instituições.

Os PPCs em sua maioria apresentam uma ou duas disciplinas, exceto Libras, relacionadas direta ou indiretamente com a formação docente na perspectiva da inclusão.

**Tabela 4** - Disciplinas relacionadas à inclusão.

Instituições de Ensino Superior (IES)	Quantidade de disciplinas	Disciplinas	Obrigatória ou optativa
UFC	2	Musicografia Braille, Musicoterapia	Optativa
UFC - Sobral	1	Musicoterapia	Optativa
IFCE - Crateús	2	Educação Inclusiva e Introdução a Musicoterapia	Optativa
IFCE- Limoeiro	2	Educação Musical Inclusiva e Introdução a Musicoterapia	Optativas
IFCE - Canindé	1	Educação Musical Inclusiva	Optativa
IFCE- Itapipoca	1	Musicografia Braille	Optativa
UFCA	2	Música na Educação Especial e Musicoterapia	Optativa
UECE	0	-	-

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

Na maioria dos documentos analisados pode ser observado a inserção da Musicoterapia ou Introdução a Musicoterapia, como uma disciplina que elucida a inclusão. Fica explicitado nas ementas das disciplinas e em suas bibliografias. "Compreensão dos limites e interfaces entre a educação musical e processos terapêuticos, importantes para o desenvolvimento de ações educativas inclusivas e outras de natureza comum." "Ações educativas inclusivas e outras de natureza comum. Tópicos em educação inclusiva". Nas

disciplinas Educação Inclusiva, Educação Musical Inclusiva ou Música na Educação Especial, são disciplinas que visam aproximar um pouco mais o estudante do universo da inclusão.

A inclusão das pessoas com deficiências na escola. A legislação vigente sobre o tema. A fundamentação, a classificação e características das deficiências. As barreiras arquitetônicas e as adaptações de materiais necessários para a inclusão na escola. A acessibilidade musical para pessoas com deficiência. As atividades, os materiais, estratégias e metodologias para a educação musical inclusiva. Noções básicas de musicografia braille. A musicalidade do surdo e a musicalidade em LIBRAS: campos de estudo em expansão. (IFCE. 2018).

A inclusão no ensino de música ainda tem sido muito debatida em diversos congressos, associações de educação musical, conferências, espaços acadêmicos voltados à reflexão da formação docente e performática em Música, como a Associação Brasileira de Educação Musical -ABEM, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), dentre outras.

Analisar o currículo das licenciaturas em música do Ceará, não tem o objetivo de apontar o certo ou errado, mas de refletir as bases curriculares do ensino superior de música, frente à inclusão, não somente pelo que é garantido por direito aos PCDs, mas por entender que o documento reflete o curso e seus egressos. No PPC encontramos as discussões sobre como o estudante vai aprender, o que vai aprender, bem como a reflexão cultural e sociopolítica que será apresentada a esses discentes. Pimenta traz essa reflexão sobre o PPP ou PPC, frente ao olhar da docência no Ensino Superior.

Esse projeto é pedagógico, porque discute o ensinar e o apreender num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal. E, por isso, também é político, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. (PIMENTA, 2020. p. 171)

O eixo inclusivo procurado nos PPCs não implica em demonstrar somente a sua inexistência, mas a relevância da inclusão no ensino superior, em específico para este trabalho, em relação à música. Observa-se que a maioria das disciplinas inclusivas estão como optativas, apresentadas em um currículo que tem como bases PCNs, LDB, Resoluções do PNE, legislações que infelizmente não impõem a obrigatoriedade do eixo inclusivo ou disciplinas específicas, como o caso de LIBRAS, Lei nº10.436/2002. Na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº13.146/2015, pode ser observado que não existe a obrigatoriedade, mas assegura a inclusão dos conteúdos escolares relacionados às pessoas com deficiência.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

XIV- inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (Brasil, 2015).

A reflexão sobre a formação docente, seja do PCD ou PSD, intensifica-se ao analisar o que está posto nos documentos oficiais dos cursos e a forma que se arquitetava a constituição dos futuros professores de música. Frases como: "*Não fui preparado na minha graduação para trabalhar com inclusão.*" Ou mesmo, frases depreciativas "*não tenho formação para trabalhar com doente.*" Surgem a partir da concepção pautada em um currículo não inclusivo. Estas frases não estão somente em falas de PCDs, mas também de PSDs que na prática docente se deparam com outras necessidades específicas, como TEA, Mobilidade Reduzida, Deficiência Intelectual, entre tantas outras que comumente aparecem nas salas de aula. Ao questionar os estudantes sobre o futuro profissional, no que tange a sua formação, licenciatura, a se considerarem aptos a ensinar música a PSDs ou PCDs.

*Professora, não me sinto como professor, apesar de ajudar como monitor de flauta, que o professor X me solicita. Mas a flauta eu já domino, de antes de entrar no curso, mas ensinar pessoas com outras necessidades, acho que não, não tem nada que fale para a gente no curso sobre isso, não sei se ainda vai ter, a ensinar a gente a dar aula para a autista, e essas outras deficiências. Acho complicado, a gente não enxerga, então é mais difícil. (E3)*

*Professora eu já ensinava antes de entrar na faculdade, mas do meu jeito, como disse, entrei procurando formação. Acho que ensinaria do meu jeito, como fazia antes. Num me imagino dando aulas para pessoas que enxergam e nem para pessoas com outras deficiências, até porque aqui na universidade, falam pouco sobre isso. Não sabiam nem o que fazer comigo, imagina para me ajudar a dar aula para outras pessoas com deficiências diferentes da minha. (E1)*

### **6.3 Perfil Esperado do Futuro Profissional.**

As respostas dos estudantes remetem a reflexão quanto ao perfil do egresso das IES, conforme a RESOLUÇÃO/CNE-Nº2/2004, fica apontado o perfil do egresso oriundo das graduações em música.

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos,

repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. (CNE nº02/2004)

A resolução deixa bem explicitado o perfil do egresso para as IES. O estudante que conclui o curso apresenta-se como uma pessoa dotada de habilidades técnicas. Importa ressaltar que as oito IES aqui apresentadas seguem todos os parâmetros, regulamentações e legislações vigentes. O engessamento curricular devido às legislações vigentes, torna-se mais uma barreira a ser vencida dentro da construção coletiva dos PPCs ou PPP, segundo Pimenta (2017) e que por contradição, a própria legislação, quando trata sobre a Organização da Educação Nacional na LDB Título IV, Artigo 8. § 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. Faço uma crítica à legislação pois ao mesmo tempo que ela delimita os termos de ações com vários decretos e resoluções, ela diz que as instituições de ensino superior têm autonomia na elaboração de seus currículos, porém devem observar as diretrizes gerais pertinentes.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I – Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II – Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; (Brasil, 2005. p.23)

Os documentos institucionais apresentam como perfil de egresso um modelo que atende as legislações e dentro de sua autonomia, apresentam um egresso reflexivo e inclusivo. Apresento dois dos textos extraídos dos PPCs para que a análise do texto ajude na reflexão apresentada.

O profissional educador musical artista a ser formado pela UFC – Campus de Sobral, além do domínio e competência das técnicas e artesanais musicais, deverá ser um artista educador comprometido com o fazer musical da realidade na qual estará inserido, ser incentivador e compartilhador de uma postura inclusiva, democrática, solidária, crítica, participativa, criativa e utópica, de maneira que a música possa ser compreendida como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Como mecanismos de acompanhamento do egresso citamos a organização de momentos em que estes sejam convidados a contribuir com o curso, como por exemplo: durante a Ambientação dos Alunos Ingressantes através de Rodas de Conversa; quando os egressos são convidados para a mostra de música semestral “EncontraMus”; quando são convidados a participar de momentos de Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso, para citar alguns momentos. (UFC Sobral, 2018. p. 21)

O músico educador formado pelo Curso de Música – UFCA, além do domínio e competência das técnicas musicais e pedagógicas, deverá: ser consciente da cultura musical global e regional; ser capaz de realizar uma leitura de mundo coerente com

as demandas da sociedade contemporânea; ser comprometido com o fazer musical da realidade na qual está inserido; estar apto a desenvolver pesquisas no âmbito acadêmico; ser incentivador e multiplicador de uma postura inclusiva, democrática, solidária, crítica, participativa e criativa, de maneira que a música possa ser compreendida como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. (UFCA, 2014, p.11)

O olhar voltado à inclusão e formação docente da pessoa com deficiência visual em Música traz a reflexão sobre as instituições públicas de Ensino Superior, frente a um currículo em que as palavras inclusão, inclusiva, Educação Especial, quase não aparecem nos PPCs, quando escritas referem-se às disciplinas apresentadas na Tabela 04, ou a outra representação ao que corresponde o termo linguístico, se apresentado dentro do contexto da inclusão na educação, sua apresentação discreta vem afirmar, no documento, a ação institucional inclusiva. No trecho extraído de um dos PPCs podemos observar a preocupação com as diversas formas de inclusão, porém ao ler o documento em sua íntegra, a inclusão de forma efetiva, somente aparece ao apresentar a inserção da disciplina, como demonstrado no trecho extraído de um dos PPCs.

Ciente de que a tarefa de acolher pessoas com necessidades especiais sejam elas, auditivas, de visão, física e de deficiência intelectual, diz respeito a toda a Sociedade e essa visão inclusiva é um compromisso tanto do setor público, como um direito das pessoas que possuem alguma limitação, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Música aborda com ênfase a questão da acessibilidade, visando desenvolver práticas sociais inclusivas na Escola e proporcionar o acesso no âmbito pedagógico a todos. Assim, desde 2006, ano da criação do Curso, vem se buscando utilizar abordagens didáticas para esse fim. (UFC, 2015, p.22).

A reflexão tem por objetivo apresentar uma visão ampla da formação docente em música. Uma fagulha de inquietações aos indivíduos envolvidos nesse processo, incluindo a mim mesma, instigar a reflexão sobre currículos, formação e prática docente em música de em prol de um modelo mais inclusivo e construtivo, que vem a ser o papel do Ensino Superior, Segundo Martins e Silva (2021) a Educação Superior tem a tarefa de desenvolver ações acadêmicas que possibilitam exercer a prática profissional com fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais ao ser humano, dessa forma as instituições de ensino superior, geram um perfil pedagógico democratizante e emancipatório pautado por uma ação e prática social.

#### **6.4 Levantamento da Relevância dos Componentes Curriculares**

Para finalizar este tópico, abordaremos a análise sobre a relevância de disciplinas apresentadas nos PPCs. Deixo explicitado previamente que os questionamentos a seguir, não

têm o foco no processo de aprendizagem musical, mas sim na formação, nos componentes curriculares postos no currículo, "que os estudantes precisam cursar obrigatoriamente sem perspectivas de flexibilização de uma formação individualizada, mas considerando o conjunto de habilidades e conhecimentos básicos necessários a todos os estudantes egressos."

Esses componentes postos como basilares na formação do docente em música estão divididos praticamente em seis ou sete eixos a depender da forma que a instituição prevê a curricularização da extensão. São eles:

1. Educação ou Núcleo Pedagógicos;
2. Linguagem e Estruturação Musical;
3. Prática Instrumental (instrumentos e voz);
4. Educação Musical;
5. Estudos Socioculturais em Música ou Núcleo de História da Música;
6. Pesquisa ou Pesquisa em Música

Observa-se uma ênfase maior nos documentos das IES, dos componentes curriculares da área de Educação e Linguagem e Estruturação Musical, seguidas da Área Instrumental (instrumento e voz), Educação Musical e Estudos Socioculturais em Música estão com a mesma relevância, com um menor percentual a Pesquisa (TABELA 05). Na análise não foram considerados os componentes optativos e complementares, foi levado em consideração as disciplinas obrigatórias em seus respectivos eixos.

**Tabela 5** - Média aritmética dos componentes curriculares nos PPCs.

Componentes Curriculares	Porcentagem média
Educação ou Núcleo Pedagógicos	30%
Linguagem e Estruturação Musical	25%
Prática Instrumental	25%
Educação Musical	7,5%
Estudos Socioculturais em Música ou Núcleo de História da Música;	7,5%
Pesquisa ou Pesquisa em Música	5%

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

Nessa tabela podemos observar a porcentagem por núcleos nos PPCs. Pode ser notado que a base da formação docente em Música está amparada em 3 pilares:

1. Pedagógico;
2. Linguagem e Estruturação Musical;
3. Prática Instrumental;

A relevância dessa análise ao nosso objeto de pesquisa, a Formação do Estudante com Deficiência Visual em Música, é poder através desse levantamento perceber as dificuldades e barreiras postas no currículo para a pessoa com deficiência visual. Enfatizamos, mais uma vez, que nos referimos à deficiência visual nessa pesquisa, direcionado a um público específico dentro das diferentes deficiências visuais, o cego, pois a necessidade específica dos estudantes focais deste trabalho, ingressos e egressos, até o momento é a cegueira. Essas barreiras e dificuldades são apontadas pelos estudantes entrevistados, quando indagamos sobre os componentes curriculares e as formas que são apresentados a esses estudantes.

*Com relação ao que eu tive mais dificuldade, falando acerca de disciplinas, assim, obviamente, as disciplinas que demandam material técnico, material didático né, foram eu acho as que eu tive mais dificuldade, enfim, uma disciplina específica, que não foi nem por isso o problema, mas foi por outro, que afeta diretamente a questão da docência, no futuro, a eventual docência, foi justamente a disciplina de regência. Eu senti muita falta porque, às vezes, eu não sei se seria o termo correto, mas às vezes os professores eram levados a me tratar com tanta condescendência, muitas vezes, que eu perdia muita coisa. [...] ele focava realmente na parte mais subjetiva, sabe, como se ele me quisesse privar da parte técnica e igualar-me assim aos outros colegas, né. Focando mais na parte subjetiva, e sendo que eu preciso da parte técnica. [...] (E4).*

*[...] Uma coisa que jamais será mudada na parte de música, o cego jamais vai conseguir chegar e executar aquela partitura naquele momento, receber a partitura e executar, vocês não, colocam na frente do piano ou na sua frente, seja qual seja o instrumento, e já vai conseguir executá-la, a gente não, precisa de um tempo para ler, para decorar. Então, a gente precisa de três tempos a mais. Imagina com 15 minutos de aula por aluno [...] (E1).*

Os dois relatos apresentados pelos estudantes entrevistados apresentam situações de dificuldade nos componentes curriculares de Linguagem e estruturação, no qual Regência, citado pelo Estudante 4, está inserida e Prática Instrumental, relatada pelo Estudante 1. Os documentos apontam esses elementos como basilares, ao entender que os estudantes devem estar como protagonistas nos processos de ensinar e aprender.

No que se refere ao caráter ativo da metodologia, o curso de música será desenvolvido através de metodologias que promovam a participação do aluno, inserindo-o como protagonista nos processos de ensinar e aprender. O processo de ensino-aprendizagem

é resultado de uma constante interação entre professor, aluno e mundo, estabelecida através de uma relação horizontal. Nessa perspectiva, serão desenvolvidas atividades que estimulem a reflexão crítica sobre os conhecimentos aprendidos e a curiosidade investigativa sobre os fatos do cotidiano no qual o aluno está inserido. (IFCE, 2018, p. 19)

Pensar a formação no ensino superior é refletir sobre os agentes envolvidos e a sua interação, segundo Pimenta (2017) a Docência no Ensino Superior, nos faz refletir sobre a complexidade nesse processo formativo que extrapola o que está no apontado em documentos, pois se trata de uma prática social realizada por seres humanos, para seres humanos, que são modificados nesse processo. O fenômeno ensino é uma situação em movimento e diversa, conforme sujeitos, lugares e contexto. Frente aos relatos e análises, a análise deste tópico não vem questionar o currículo quanto a sua concepção nos conceitos de colonialidade ou decolonialidade, mas vem refletir sobre como está posto para a inclusão.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (Brasil, 2008, p.17)

Quanto à formação da pessoa com deficiência visual no contexto das análises apresentadas, entende-se que as universidades segundo Martins e Silva (2021) têm uma corresponsabilidade na construção de uma cultura de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, por meio de ações multi e interdisciplinares, envolvendo diferentes saberes, áreas e práticas. Compreender que o processo de formação docente deve permitir o contato com diversos conhecimentos, habilidades, reflexões e problemas, seguimos Tardif (2010) que enfatiza esse conhecimento que a docência engloba, tanto em conhecimento a nível pessoal, ensino escolar, ensino superior, dos livros didáticos e experiências utilizadas na educação cotidiana. Um conjunto que possibilita um processo de desenvolvimento profissional constante que se atualiza e muda durante toda a carreira docente. Na perspectiva da formação do DV em música, frente aos documentos dos cursos, observa-se que ainda é um caminho muito árduo e difícil, ainda novo e pouco abordado nos PPCs, apesar de muitas discussões estarem permeando a Educação Superior, quanto à inclusão.

## **7 A UNIVERSIDADE E O CAPITAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.**

Quando nos remetemos a capital a ideia que vem diretamente a nossa mente é a forma que Marx aborda em sua obra *O Capital*, onde ele apresenta o dinheiro como capital. O capital, ao contrário da propriedade fundiária, invariavelmente assume a forma inicial de dinheiro; aparece como riqueza monetária, como capital do comerciante e do usurário. (Marx, Karl. p. 158). Para Marx dinheiro será apenas dinheiro, a forma como ele circula é que o transforma em capital. Seguiremos, ainda com a abordagem bourdieusiana sobre a capital. Uma vez que a Universidade como um campo com outros campos (cursos) que a formam tem seu *habitus* e capital validado pelos indivíduos que interagem dentro desse campo.

Para Bourdieu a visão a partir da posição particular que o indivíduo ocupa no campo, o fundamento moral dessa visão é também relativo quanto à posição ocupada e atua para justificá-la. Desta perspectiva vamos dialogar um pouco neste capítulo sobre essa relação direta do estudante cego dentro do curso de música. Através dos relatos dos estudantes, feitos por formulário e entrevista semiestruturada coletiva via meet e via aplicativo de whatsapp.

### **7.1 A intercessão dos campos**

Abordar a intercessão entre campo da pessoa com deficiência visual e das licenciaturas em Música, é primordial para podermos compreender a relação da inclusão no ensino superior, em um curso de Licenciatura em Música. A inclusão no ensino superior não se limita ao acesso físico, mas inclui também a adaptação de métodos de ensino, o fornecimento de materiais acessíveis, a prestação de apoio e assistência específicos, bem como a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo para estudantes com deficiência, como aponta Guerra (2023, p.19). Compreender os conceitos fundamentais de inclusão e a exclusão social, para uma melhor compreensão da dinâmica social, se faz necessário ao abordarmos a relação entre os campos das licenciaturas em Música e dos estudantes cegos. A inclusão social refere-se ao processo de garantia da participação igualitária de todos os indivíduos nos diversos aspectos da vida em sociedade, independentemente das suas características e diferenças. Por outro lado, a exclusão social ocorre quando certos grupos são marginalizados e privados de acesso a oportunidades, recursos e direitos básicos, levando a disparidades e queixas de classe, conforme apresenta Guerra (2023, p.11-12).

O conceito de campo abordado através de uma perspectiva bourdieusiana, nos possibilita a percepção de que o estudante cego, vem de um campo estruturado no qual lhe foi inculcado a visão do mundo de um grupo, a posição particular que ocupa nesse espaço, a base moral dessa visão está relacionada com essa posição e serve para justificá-la. A base moral do comportamento e das atitudes, correspondem a uma visão de mundo, dando sentido aos objetos, ao comportamento, às interações sociais. São defensores de uma compreensão do que pode ser considerado bom, mau, justo, injusto, permitido, proibido, o que permite a classificação e a hierarquia. Essa base de comportamento e atitudes, relaciona-se com diferentes campos de ação, por isso a relação com o trabalho, com a cultura, com a política e com a universidade, segundo Aquino (2014, p.90).

A relação entre o campo do estudante cego e o campo da licenciatura em música.

## **7.2 A deficiência visual e o campo social.**

A finalidade deste tópico é realizar uma análise de acordo com a abordagem de Pierre Bourdieu sobre o campo da pessoa com deficiência visual. Apresentar a relevância do campo em questão, com ênfase na sua complexidade e a necessidade de compreender as relações de poder, hierarquia, reprodução social e representação simbólica presentes nesse contexto. Através dos principais conceitos apresentados na teoria Bourdieusiana que podem contribuir para uma compreensão mais ampla do campo da pessoa com deficiência visual, suas dinâmicas e obstáculos. Segundo Bourdieu (1996) o campo social não é apenas uma noção abstrata, mas uma estrutura concreta que engloba relações objetivas definidas por posições e recursos. Bourdieu (1996) argumenta que o campo social é intrinsecamente complexo, composto por diversos campos específicos, cada um com suas próprias regras e dinâmicas.

Compreender o campo social do estudante com deficiência visual antes deste ingressar na universidade se faz necessário, para posterior análise da construção do capital advindo do campo universitário. Os *bens de família* têm como função, consagrar a identidade social, e contribuir para sua reprodução moral, ou seja, para a transmissão dos valores, virtudes e competências. (Bourdieu, 2011 p.75)

Nessa perspectiva, ao observar a relação e o suporte familiar, o contexto escolar dos entrevistados que apontam para formação do habitus, neste campo, notamos que a maioria dos entrevistados cursaram a educação básica em escolas públicas e/ou especializadas, como o Instituto dos Cegos, Dorina Nowill.

*Só que aí minha mãe sempre falava que nunca uma escola pública ia me aceitar. "Vamos estudar e tal". E aí a mãe teve que dizer, "não". Foi então que quando eu fui pra São Paulo em 2012, eu já sabia ler o braille e tal, e eu fui pra... Eu tinha feito inscrição na Fundação Dorina Nowill, no Rio, e aí eu fui chamada, né? E aí eu fui lá e descobri que eu poderia frequentar a escola pública, né? E eles não podiam me recusar e tal, e aí eu comecei, né? Só que aí eu não fiz série por série, porque... Até mesmo porque eu já era adulta e tal. E aí deu certo, mas... Assim, eu sempre quis para a escola, sempre quis, só que... Quer dizer, quando eu era criança, a mãe disse que eu não queria por causa desse problema, né? Eu me sentia incomodada. (E4).*

*Boa tarde, professora. Eu também vim de escola pública. Antes de eu fazer a graduação, eu estudava na escola da Aauto Bezerra, escola pública. Eu estudava lá no Instituto dos Cegos, Instituto Hélio Góes, aí, depois, fui estudar no Instituto dos Cegos, lá no Antônio Bezerra, onde eu fiz até o quinto ano. Aí, depois, no sexto ano, eu tive a primeira experiência em escola regular municipal, em Caucaia. Fiquei um ano. Aí, depois, foi que eu voltei para o Instituto dos Cegos, de novo. Aí, do Instituto, foi que eu fui transferido para o Aauto. Que é por onde, para esses colégios tudinho que eu passei. Minha mãe ia mais eu, ficava mais eu. (E3)*

*Olá, professora, boa tarde. Como eu já mencionei anteriormente, né? Eu fiz na Associação de Cegos e Convênio com APESC [...]. Mas é escola pública, né? Assim, pelo menos eu não pagava nada. Só a APESC, que não é tida como escola pública. [...] Eu venho de escola pública desde o início, né? Né? É por opção, né? Por falta de opção, né? Falta de dinheiro. Na verdade, na verdade, eu morei no Instituto dos Cegos, né? Escola especializada. Melhor ainda para mim. (E1)*

Quando lemos os relatos dos estudantes percebemos a importância do suporte educacional inclusivo, no campo da pessoa com deficiência visual. Mesmo com o recorte sobre a história da educação inclusiva e da legislação como observado no capítulo anterior, o questionamento que é levantado, sobre as escolas especializadas, quando o surgimento dessas instituições vem com o objetivo de “incluir” excluindo. Excluir, ao privar o estudante do convívio com outros indivíduos em classes comuns. Podemos observar a importância dessas instituições no campo do estudante cego. O receio de participar de uma escola regular como apontado pelo Estudante 4. A frustração de estudar nessas escolas regulares e sentir a necessidade de voltar às escolas especializadas.

*Eu saí de lá, porque na época os professores não sabiam trabalhar comigo em sala de aula, tudo que eu fazia era por meio de arguição, aí num deu muito legal, aí o pai e a mãe me tiraram e me botaram lá no instituto de novo. (E3)*

Neste sentido, das inabilidades das escolas regulares, de educação básica, questionamos a inclusão. Nos vem à memória a alegoria Grega de PROCRUSTES (Προχρόϊστ) o sobrenome de um bandido, também chamado Damastes e Polipémon, que vivia na estrada que ligava Mégara e Atenas. Procrustes tinha duas camas uma pequena e outra grande. Oferecia guarida aos transeuntes que por ali passavam e obrigava-os a deitar-se numa das camas: os grandes, no leito pequeno (contando-lhe os pés para que coubessem); os

pequenos, no grande (esticando-os com toda a força, para ocuparem melhor todo o espaço). O bandido foi morto por Teseu (Teseu). (Grimal, 2024, p.396). A relação da alegoria grega ao contexto, deve-se pelo fato da relação da sociedade com a inclusão, permitir o acesso às instituições de ensino, mas, no entanto, tratar a todos de forma igual, esquecendo-se de que somos todos diferentes. Nem todos cabem em uma cama pequena, como uma cama muito grande não é sempre confortável. A sociedade tem agido como Procrustes, adequando ao que convém ao que lhe é devido. Neste sentido questionamos, mais uma vez nesse trabalho a equidade, proporcionar às pessoas o que elas precisam para que todas tenham acesso às mesmas oportunidades.

Através das falas percebemos que a estrutura social, onde a instituição de ensino seria o espaço de difusão da cultura, não deve ser considerada o único componente na compreensão das ações no mundo. Não acreditamos que os agentes constituintes da comunidade escolar, carregados de forças transformadoras, possam agir de forma completamente autónoma em relação às estruturas sociais mais gerais. Nos baseamos em Bourdieu ao pensar que estes dois campos, estruturas sociais e atores sociais, influenciam-se mutuamente na (re)configuração de um único espaço. Os interesses materiais e simbólicos do grupo dominante podem ser plenamente observados, no caso da inclusão de pessoas com deficiência, nas escolas regulares e são facilmente percebidos quando o grupo dominante ignora a sua presença, direitos e necessidades, seja dos cegos, surdos ou outras minorias. “A igualdade formal que orienta a prática educativa serve de máscara e justifica a indiferença às desigualdades reais no ensino e na cultura que é transmitida ou, melhor, é recebida” (Bourdieu, 2007, p. 53). Assim, ao tratar todos os alunos igualmente, por mais desiguais que sejam, o sistema escolar confirma a desigualdade.

Através da narrativa bourdieusiana, podemos observar a importância do capital adquirido pelos estudantes com deficiência visual objetivando as necessidades culturais e econômicas, que através das experiências familiares e juntamente com as instituições de ensino vem a ser os pilares em um campo social. As experiências e trocas como as brincadeiras com outras crianças na infância, a saída com os amigos na fase adulta, refletem na construção do *habitus*, como conjunto de dispositivos que remetem a ações não intencionais, são imbuídos de símbolos e significados herdados do ambiente (campo) em que o sujeito está inserido. O verdadeiro estilo de vida de um grupo deve-se ao fato de que não só as propriedades são a objetivação das necessidades econômicas e culturais que determinam tal escolha, mas também as *relações sociais objetivadas nos objetos familiares*. (Bourdieu, 2011, p.75).

*[...] perdi a visão, aos 9 anos, [...] me proibiram de estudar, e aí, quando eu perdi a visão total, né? As pessoas se afastaram, meus amigos. E eu fiquei um bom tempo recluso dentro de casa, né?! Família não sabia como lidar com aquela situação nova. Enfim, foi uma infância bem conturbada. Mas, depois de um tempo, eu tinha mais ou menos 11 e pouco, quase 12 anos. Eu comecei a brincar com os meninos. Mas eu era o café com leite, né?! O deficiente, o ceguinho. O povo mais fazia bullying do que brincava, mas, mesmo assim, eu queria brincar. Queria jogar queimada, tacava a bola nos outros. Pulava em amarelinha. (E6)*

*[...] sobre a infância, na minha infância também eu brincava muito e eu brincava de tudo. Brincava de Trisca, brincava do pé, brincava do colo, brincava de bola, a gente brincava do cinco, né? Então, assim, quanto a isso, eu acho que na minha infância eu aproveitei muito. [...] Eu tive a minha infância e eu brincava. Brincava de correr, brincava do esconde, brincava da pega, do trisca. Trancelim, eu brinquei muito e eu adorava pular trancelim e assim, sabe? A mãe não gostava muito, né?! A mãe nem o pai. "Menina, vocês vão unir esses elásticos aí nas pernas de vocês e vão fazer uma arte". [...], mas assim, gente, eu nunca caí pulando trancelim. A minha mãe tinha muito medo, né? [...] (E4)*

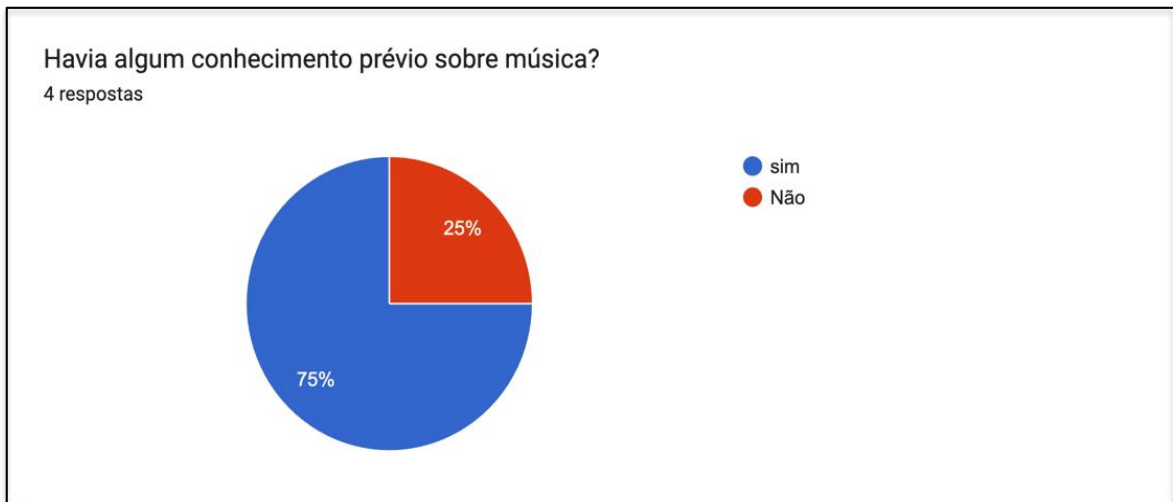
*Assim, na minha infância, com a família, eu não tive problemas, apesar de minha mãe ser uma super produtora, né? Me protegia muito. Mas a gente sabe que não é por mal, é só querendo o seu bem. Mas eu, como criança, era muito danado, quando criança, danado demais. Subia nas árvores, no meio do mundo. Eu era travesso mesmo. Então, isso facilitava a minha... Eu mesmo me incluí com as crianças que enxergavam. Lógico, tem aqueles que, né? "Ah, é cego, não sei o que." As crianças também, agem involuntariamente, de maneira assim, né? com preconceito. Primeiro preconceito são crianças, né? Mas pela minha desenvoltura, por ser muito esperto, não chegava a ser equivalente a eles na questão de dependência mesmo. [...] (E1)*

Percebemos pelos relatos das relações sociais desses estudantes, o confronto com o preconceito, o receio, a proteção familiar, mas ao mesmo tempo o contorno do ser que interage com o campo e vem a se tornar eles mesmos. Seres humanos constantemente engajados em criar e recriar nossa própria natureza. Por isso, na realidade, não somos: nós nos tornamos, um processo de vir a ser. Para que nós, humanos, venhamos a ser, devemos nos tornar nós mesmos. Nós não precisamos ser, se apenas somos, paramos de ser. Nós somos porque estamos nos tornando. (Freire, 2021. p.21).

O foco deste trabalho é refletir sobre as perspectivas e desafios dos estudantes cegos nos 8 cursos de Licenciaturas em Música do Estado do Ceará. No entanto, como pensar em desafios ou perspectivas sem ouvir os agentes envolvidos? Sem conhecer o campo no qual estão inseridos, o qual forjou seu *habitus* e o municiou do capital que levará para dentro da sala de aula em um curso de graduação. Na relação com a origem social, podemos referir tanto a diferenças no modo de aquisição do capital cultural atualmente possuído, quanto às diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia, atribuídos a este capital pelo diploma; Bourdieu (2007), o que, por hora, dizemos ser um capital não validado pela academia.

No formulário preenchido pelos estudantes podemos notar que a maioria já havia passado por algum processo de musicalização, mesmo que de forma empírica ou em escolas informais.

**Gráfico 6** - Levantamento sobre conhecimento prévio de música do estudante com deficiência visual.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

*O restante tudo eu aprendi, assim, empiricamente, né? Optei por ficar fazendo as provas do Enem para tentar entrar em uma universidade pública e realmente fazer o que eu queria, que era música. (E3).*

*O único instrumento que eu tive aula de flauta doce. Eu morava no Instituto dos cegos aqui em Fortaleza e lá tinha aula de flauta e na aula. [...] foi, como eu tinha né? Uma boa noção aprendi consegui aprender aí ela me convidou. E eu aceitei. Criei meu primeiro dinheiro de carteira assinada no meio musical, assinou, minha carteira, trabalhei dois anos e quatro meses ainda lá [...] como professor de música. (E1)*

Os relatos e as experiências, demonstram na pesquisa a constituição e formação dos indivíduos deste campo, a população das pessoas com deficiência visual tem em seu *habitus*, símbolos sociais que categorizam e estigmatizam, herança do meio em que o indivíduo está inserido. Tanto o capital social, quanto o capital cultural são responsáveis por quebrar o fluxo de reprodução das desigualdades e atuarem, como formadores de sociais específicos de sujeitos de uma classe social para outra classe ascendente. Por hora, a relação dá-se de estudante a futuro docente, classe ascendente. Entende-se por capital social o conjunto de relações sociais que o indivíduo possui, real ou potencial (Bourdieu, 2007). A pesquisa demonstra que a relação social da pessoa com deficiência visual ainda é permeada por falas capacitistas ou até mesmo de distinção, como o que o cego pode ou não pode, o que está validado à pessoa com deficiência visual fazer ou não fazer.

*Então, eu faço freelance, toco com quem me chama. E acontece algumas vezes de eu ser indicado por alguém, mas a pessoa não informa para aquele cantor ou banda que eu sou cego. Às vezes, acontece umas coisas interessantes. Quando eu chego lá para a tocar, eu vou só, né?! A pessoa só me dá o endereço do evento. Aí, assim, "valha, tu és cego?" "Sou!" "Valha? Como é que tu tocas?" Aí, uma vez, eu toquei com uma banda, e cada música tem uma introdução, digamos. E a banda era completa, né? Então, tinha uma música lá que era a "Solo de Sanfona". E, na hora da introdução, eu fiz a introdução da música. E o cantor veio perguntar para o tecladista se era ele que estava fazendo ou era eu. Porque o teclado também tem um timbre de sanfona, de acordeom. E ele perguntou, "É tu que está fazendo a introdução ou é ele?" Aí, o tecladista, "É ele." Não, assim, não estava confiando em mim, né? (E1)*

A sociedade, ainda distingue, ou usando mais uma expressão bourdieusiana, valida o capital social, nessa hierarquia que delimita o poder. Impondo, de certo modo, o limite de chegada e partida do sujeito. Em um grupo musical, onde todos os agentes estão a serviço do fazer artístico, que se reconhecem como pares. A frase ao questionar sobre quem está a fazer o solo ou introdução da música, evidencia a distinção do saber em relação ao PCD e ao PSD. Esta distinção de capital social, perpassa de maneira mais brutal nos diálogos do cotidiano, no campo da pessoa com deficiência visual.

Para Bourdieu (1980), o capital social é o conjunto de recursos que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupo(s). Tais agentes são dotados de propriedades comuns e, também, encontram-se unidos através de ligações permanentes e úteis. Assim, o volume do capital social que um agente individual possui, depende da extensão da rede de relações que pode ou consegue mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Para a reprodução do capital social e tributária de instituições que visam favorecer "as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas, produzindo ocasiões, lugares ou práticas que reúnem, de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e pertinência do grupo" (Bourdieu, 2007. p.10).

Quando ouvimos o relato sobre estar em um ambiente e lembrar ao garçom que, mesmo estando a trabalho, ele lembre de perguntar, pois, por não poder enxergar, a comunicação pode não existir. Uma ação simples, comum, mas que reflete os aspectos homogêneos, de pertinência e existência em um grupo social. Da mesma forma, o simples hábito de cumprimentar apertando as mãos. Tanto o diálogo quanto os cumprimentos são *habitus*, estabelecidos em nossa cultura e sociedade. Que no campo da pessoa com deficiência

visual, ela pode ser moldada à realidade do grupo, dos pares que legitimam as práticas que geram esse capital social aos agentes com deficiência visual.

*Quando eu chego, a primeira coisa que eu procuro é o garçom. Explico, eu sou cego, e que preciso de um atendimento diferenciado. Porque, às vezes, ele vai estar perto de mim e eu não vou saber que ele está lá. Então, eu peço: se você vier aqui, de vez em quando, pergunta se eu quero alguma coisa. Nem que eu não queira. Porque você pode estar perto de mim e eu não estou sabendo se você está próximo a mim. (E1)*

*Ali, em questão de cumprimentar, eu também não estendo a mão, não, porque eu confesso que já fiquei no vácuo algumas vezes, então, sabe? Eu tenho amigos que eles já chegam me abraçando, já chegam, né, botando a mão assim, próximo da minha mão, para eu apertar. Porque eu levo tudo na brincadeira, sabe? Eu digo assim, ô, gente, tu me dás a mão e não me fala, too vendo não, aí os caras caem na risada, né? (E5).*

O capital social influencia nos processos de escolarização das pessoas com deficiência visual e na construção do espaço social em que esses sujeitos integram redes maiores, dominantes de poder simbólico. A ascendência social é exponencialmente maior quando relacionados quantitativamente o capital social e qualitativamente o capital cultural. Existe uma distância entre o capital cultural, produzido pela família e escola, e aquele exigido por grupos e classes dominantes. Analisar os três estados do capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) e a sua relação direta com o social, servirá para perceber que ambos são responsáveis por determinar maiores ou menores “possibilidades” de interação com outros campos, como o campo universitário.

### **7.3 Violência Simbólica nos cursos de Música: uma reflexão.**

A base de referencial teórico desta pesquisa, são as teorias de Bourdieu, neste ponto do trabalho, a violência simbólica que ocorre nos cursos de Licenciatura em Música com estudantes cegos. Portanto, passamos a investigar o aspecto de equidade, em um período em que a inclusão está em pauta e suas bases podem ser repensadas. A questão da violência, considera que os estudantes com deficiência, especificamente cegos, no campo em que a sua capacidade de reação não está em igualdade para com os demais estudantes que enxergam, o que os tornam vítimas potenciais deste fenômeno. O exercício da violência simbólica só é possível devido ao poder simbólico. Segundo Bourdieu (2007. p.7-8) é necessário saber descobri-lo – o poder - onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido o poder simbólico e, com efeito, esse poder invisível o qual pode ser

exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

No início do meu envolvimento com a transcrição em musicografia braille em 2006, muitas vezes me questioneei por que ainda demoramos sensivelmente a produzir materiais aos estudantes, sejam eles PCDs ou não. O convívio com alguns estudantes cegos me fez perceber a importância e necessidade da equidade durante o processo de ensino.

Nas formações que ministrei em algumas das instituições abordadas neste trabalho, me fizeram perceber cada vez mais que sempre estávamos pensando em como trabalhar com a pessoa com deficiência visual, mas nunca abordávamos pensando em como o estudante cego estaria trabalhando, dando as suas aulas para estudantes videntes. Esse fato me levou a pensar na violência simbólica sofrida dentro das universidades pelas PCDs. Tradicionalmente, um conjunto de mecanismos ou práticas institucionais que asseguram a transmissão de culturas herdadas do passado, através da reprodução da cultura dominante, o que reforça o poder simbólico, garantindo a continuidade das relações de poder na sociedade.

Para poder exemplificar e entender essa relação de poder os estudantes foram questionados se ao ingressar possuíam algum conhecimento prévio de música. Noventa por cento dos estudantes cegos apontaram que sim, já vinham de uma prática musical das escolas, projetos e festivais.

*“Toco sanfona e canto desde pequeno” (E5)*

*“Já tinha participado de um festival chamado MI, na Viçosa do Ceará em 2009 de técnica de expressão vocal” (E2).*

*“De 2004 até 2007, fiz 3 anos de flauta doce, 2 anos teatro, 2 anos de Coral infantil” (E4)*

As respostas dos estudantes nos apontam para um cenário que não se refere, unicamente ao processo de aprendizagem ou fazer musical, mas a um cenário em que o estudante em um processo formativo, necessita desenvolver algumas habilidades e competências na carreira docente. Quando questionados sobre o como avaliam o desenvolvimento em relação ao de seus colegas videntes, torna-se perceptível a relação de poder, ao observar que o grupo dominante ignora presença, direitos e necessidades da pessoa cega.

*Apesar de eu sempre ter gostado muito de áreas como solfejo e harmonia a falta de material disponível me faz ficar muito atrasado e desanimar com relação à execução das atividades. (E1)*

*Tive muitos colegas que agarraram a causa, tomaram as dores pra si... A ponto de ser chato de chamar atenção do professor quando estavam passando slides, vídeos e não fazia devida descrição pra mim... Muito deles me fizeram continuar no curso ou concluir uma disciplina pela persistência de estar tentando passar o conteúdo de forma que eu conseguisse compreender. Tive colegas que se sentava ao meu lado pra estar descrevendo imagens, vídeos, ou mesmo está fazendo um resumo no WhatsApp de forma que eu acompanhasse. (E5)*

Pela fala dos estudantes podemos observar as dificuldades enfrentadas. As falas demonstram que a empatia do colega tem sido a ponte com o conhecimento, mais do que a ação do professor na disciplina. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida (Bourdieu, 2007a. p.53). Quando questionamos sobre as dificuldades apresentadas os estudantes apontam algumas dificuldades não somente de acessibilidade estrutural, mas atitudinal e de desenvolvimento.

*Dificuldade em manter o foco, tendo em óptica que as aulas, por vezes, usam de artifícios visuais para ter seu andamento regular e como não enxergo fico disperso durante esses momentos. (E6)*

*Quando eu entrei no curso de música, não sabia da existência do sistema de musicografia braille isso foi um choque pra mim. onde eu tive que aprender tudo ao mesmo tempo na hora. Como assim, ler uma letra D, e chamá-la de C, pra mim aquilo era muito estranho, eu precisava de mais tempo pra aprender a musicografia, mas eu não tinha. Pois, eu teria que além de aprender a musicografia, conseguir perceber o som Das Notas que eram tocadas no piano, e reproduziu o mesmo no papel. Sem falar que usamos o Dó móvel, ouvir a nota sol, e chamá-la de dó. Como assim? Isso pra mim Era um caos... E não tinha ninguém pra me esclarecer, era uma escuridão que me deixava desesperado[...]. (E4)*

A partir do momento em que todos os estudantes são tratados de forma igual, em direitos e deveres, desconsiderando suas desigualdades, o professor ou a universidade valida as desigualdades. As autoridades pedagógicas são reconhecidas como legítimas, sendo o poder da violência simbólica expresso sob a forma de imposição legítima para consolidar o poder autoritário que estabelece e oculta esta violência. A autoridade pedagógica está presente em todos os aspectos das relações de comunicação pedagógica. Ao questionar os estudantes se sentiam que em algum momento eram privados de conhecimento, a resposta obtida demonstrou o quanto a autoridade pedagógica tem falhado na comunicação durante a formação do estudante cego nos cursos de música. Os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas. (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 45).

*Várias vezes e em diversas disciplinas, principalmente regência (E6)*

*Sim. Muitas vezes deixavam de passar alguma peça achando que eu não era capaz de executar a mesma pela dificuldade que Ela Propõe. Já tive professores que mesmo eu chamando atenção, contra-argumentar que eu era inteligente e conseguia ser melhor do que muitas pessoas que enxergam... Que a metodologia dele é assim e não poderia fazer diferente. (E3)*

*Sim, pela por conta da falta da musicografia em braille acabo me privando da prática de leitura de partituras. (E5)*

O olhar bourdieusiano, ao avançar no sentido de esclarecer as necessidades mútuas de alunos e professores, bem como no sentido de organizar a aprendizagem para ajudar os alunos em circunstâncias difíceis a superar as suas desvantagens. Segue progredindo no sentido da igualdade de condições nas escolas, ou seja, alcançar um método de ensino verdadeiramente democrático, permitindo que o maior número de indivíduos possa adquirir, da melhor forma possível, as competências que estruturam a cultura escolar num determinado momento, minimizando o impacto dos fatores sociais causadores da desigualdade cultural e proporcionando a todos oportunidades iguais ao longo da vida estudantil.

No discurso dos agentes pedagógicos, vemos constantemente a culpabilização do estudante pelo fracasso na vida estudantil, isso fica evidente no caso dos estudantes cegos dos cursos de música aqui apresentados. Além de serem submetidos à violência no que confere ao capital cultural e social, enfrentam a violência devido às suas deficiências sensoriais. Ao questionar os estudantes sobre as ações capacitistas, percebi que alguns, ainda, não se apropriaram de conceitos de sua própria luta. “*Capacitista não, o grande problema na minha graduação foi a falta de interesse (E6) Sim, houve capacitações de musicografia braille por parte dos profissionais, de instrumentos. (E4)*. Podemos perceber a confusão sobre o conceito de capacitismo. No entanto, os que conhecem e se apropriaram do conceito, fizeram colocações de muita relevância ao que estamos abordando neste tópico, a violência simbólica dentro do campo universitário nos cursos de música do Ceará.

*Sim, inúmeras... Uma delas citei anteriormente, um professor de X disciplina a qual estava tendo dificuldade porque ele ensinava quatro disciplinas obrigatórias, e muitas vezes Passava o material em slides, mesmo eu pedindo pra ler, fazia pouco caso. Já aconteceu de o professor alegar que como já ensinava há mais de 25 anos, não ia mudar metodologia apenas por causa de um aluno. (E4).*

No discorrer da análise observamos que a violência simbólica exercida no campo das Licenciaturas em Música do Estado do Ceará, enquanto uma relação de força entre os grupos - estudantes e docentes - através da ação pedagógica sendo esta uma imposição e inculcação de um arbitrário cultural, desta feita quando o discente é desprestigiado em suas

necessidades educacionais em um processo formativo. Menosprezar a capacidade ou até mesmo não refletir sobre a prática docente, enrijecer os moldes metodológicos durante as aulas sem refletir nas necessidades específicas do estudante representa diretamente a violência simbólica da qual Bourdieu aponta em seu livro a reprodução.

#### **7.4 A escrita e leitura musical como capital.**

Dou início a este tópico com a seguinte pergunta: o egresso de um curso de música deve ter em suas habilidades e competências a leitura e escrita em música?

No início deste trabalho fui questionada quanto a parte do processo de aprendizagem musical do estudante cego no curso de música. Acredito que entender e direcionar estudos a este tópico se faz necessário. No entanto, ao observar o comportamento de estudantes e docentes videntes, percebi que a preocupação ao falarmos de inclusão se tratava de uma via unidirecional. Como nós podemos ensiná-los, como melhorar a nossa prática, como nos “defender” da nossa inabilidade em lidar com o diferente. Foi então que percebi que a pesquisa e as questões levantadas me direcionaram ao estudante cego, que ao sair de uma licenciatura, estaria em uma sala de aula como docente e não como discente. Então os questionamentos intensificaram em como estamos formando nossos docentes de música com deficiência visual, cegueira.

Durante minha prática como estudante, percebi a dificuldade do estudante, que pude acompanhar e produzir material na UECE. Naquele momento não percebia a distância existente entre a prática e a teoria da educação inclusiva. Distância, pois, a teoria se desvendava de forma quase utópica, uma instituição acolhedora, professores dispostos a dedicar tempo em separar material e me enviar, para que eu pudesse transcrever para o aluno. O aluno aberto a novas práticas e disposto a aprender e superar barreiras. Essa era a teoria. Na prática foi totalmente o contrário. Lembro que ao perguntar o porquê de terem aceito o estudante na instituição a resposta que me foi dada, era muito simples: atender às cotas.

Lembro que fiquei indignada e desisti por um tempo de tentar participar de forma ativa da inclusão da pessoa com deficiência visual na universidade. Porém em minha mente uma pergunta sempre me vinha, se eu como docente cobro do estudante vidente a leitura e escrita, se os fundamentos do currículo que trabalhamos apontam para essa especificidade da música, permitindo um eixo temático, de linguagem e estruturação musical, em todos os PPCs analisados. Se no campo acadêmico da música no Brasil e fora dele um dos capitais validados é o domínio da leitura e escrita musical, então como legitimar o capital desse estudante, cego,

em sua graduação, uma vez que sublimamos a sua forma de ler e escrever música, a musicografia braille.

No meu referencial pude ler o trabalho de doutorado de Fabiana Bonilha<sup>15</sup>, que me deixou ainda mais reflexiva, em suas palavras pude perceber necessidade de que as instituições e pessoas entendam o sentido de equidade, principalmente no campo educacional.

Ao longo de meus estudos, tive a oportunidade de participar de contextos educacionais inclusivos, isto é, sempre me foi possível frequentar classes regulares, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Isto implicou que eu tivesse sempre estudado em meio a outros alunos que não tinham deficiência visual, o que me levou a perceber que, embora eu devesse contar com meios e recursos diferenciados (em função de minha deficiência visual), os objetivos a serem alcançados eram idênticos às metas almejadas por meus colegas, dentro do processo de aquisição de conhecimentos. (Bonilha, 2010 p.21)

No relato introdutório de sua tese, a frase que me prende é a que expressa a necessidade de equidade para o processo de aquisição de conhecimentos. Para o estudante com deficiência visual, a importância do material escrito em Braille é de grande relevância. Torna-se uma questão de atendimento às necessidades informacionais. O Braille é a forma que as pessoas com deficiência visual irão utilizar para acessar os materiais escritos.

Retorno para o contexto do capital que irá distinguir o indivíduo em seu campo, Bourdieu, ao falar da linguagem traz um contexto entre o capital validado por um grupo e os agentes que o legitimam. Vou transferir essa relação para a linguagem musical. Segundo Bourdieu (2008), sendo qualquer língua transmitida por um grupo a língua autorizada e legitimada desse grupo, ela autoriza o que designa e ao mesmo tempo o expressa, deferindo a legitimidade do próprio grupo sobre o qual exerce o seu poder de influência. E sua produção em grupo contribui ao fornecer uma representação unificada de sua experiência.

A partir do momento que é conferido à linguagem musical (leitura e escrita) ser uma linguagem autorizada no campo musical, universitário, ela legitima esse mesmo grupo, no qual exerce autoridade, se manifesta na representação unificada da experiência, o que confere à pessoa com deficiência visual, cega, pertencente ao campo, a apropriação dessa linguagem. Não nos deteremos em conferir detalhes sobre a linguagem, entre seus signos, significados e

---

<sup>15</sup> Fabiana Bonilha - É doutora (2010) e mestre (2007) em Música pela Universidade Estadual de Campinas. Possui graduação em Música (bacharelado em piano erudito) pela Universidade Estadual de Campinas (2003), e graduação em Psicologia (bacharelado e licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2001). Atualmente integra a equipe do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA), vinculado ao Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer (CTI). Possui deficiência visual total e congênita. Atua principalmente nos seguintes temas: Tecnologia Assistiva; Acessibilidade; Musicografia braille; Deficiência visual; Educação musical e educação inclusiva.

significantes. Deixemos isso para aprofundar em uma possível extensão deste trabalho no doutorado. Nos confere, no momento, observar as necessidades do estudante com DV, para apropriação da linguagem musical, a forma de escrita para os cegos é o Braille, através dele é que os estudantes sentem o material acessível a eles. No caso da Música, temos a Musicografia Braille, sistema de leitura e escrita musical convencionalmente adotado por pessoas com deficiência visual.

Segundo Bonilha (2010), faz-se necessário a alfabetização musical por meio da notação em braille, para que seja parte imprescindível da educação musical das pessoas cegas, assim como, o aprendizado de leitura e escrita musical o é para pessoas que enxergam. Quando questionei os estudantes das IES, apresentadas neste trabalho, sobre a relevância da musicografia braille para o desenvolvimento da leitura e escrita musical, todos apontam afirmativamente.

*Com certeza. Por mais que a tecnologia tem evoluído cada dia, mas, é muito mais prático aprender lendo o braille. Existe desvantagem de não poder tocar e ler ao mesmo tempo, mas com tempo, vamos conseguir driblar esse desafio. (E6)*

*Com certeza! O uso da musicografia braille é extremamente relevante para o desenvolvimento da leitura e escrita musical para pessoas com deficiência visual. (E4)*

*Com certeza, pois de outra forma não é possível ter um conhecimento tão preciso acerca da estrutura das peças que estudamos. (E3)*

Em uma das falas dos estudantes, podemos notar a relação, hoje, com a tecnologia, como uma ferramenta de extrema importância para auxiliar os estudantes cegos e os professores que atuarão com o estudante. Devemos lembrar que a musicografia braille está para a pessoa com deficiência visual como a leitura da partitura em tinta.

No decorrer das entrevistas e formulários, foi interessante perceber o quanto a população com deficiência visual precisa da divulgação e disseminação da informação sobre a musicografia braille. Ao questionar sobre o conhecimento prévio da linguagem musical em braille, muitos só conheceram a partir da universidade, do meio acadêmico. Pela figura que 75% dos estudantes que responderam o formulário, desconheciam e apenas 25% conheciam a Musicografia Braille. A falta de conhecimento prévio não invalidou a necessidade do uso da linguagem musical em braille, ao contrário, conferiu a ela uma validação, pelos estudantes DV, como o capital que exprime equidade no campo da formação em Música. Ao perguntarmos, aos estudantes, se utilizam a musicografia braille em suas práticas musicais e a sua importância, faz

respostas foram significativas para compreensão da importância dos materiais em braille e da musicografia para estudante de música, cego.

Nas próximas linhas colocarei a transcrição da reunião via Google Meet realizada com os estudantes. No trecho a seguir lhes é questionado se a tecnologia substitui o braille, e depois se podemos transpor este conceito para a alfabetização em música, o ensino e formação musical.

*Entrevistador: Alguns professores apontam que a tecnologia substitui o braille.*

*“Ah vai ter a tecnologia, hoje em dia, a tecnologia facilita, então eles (estudantes cegos) não precisam do braille. Porque já vai estar tudo na tecnologia”. Concordam?*

*Estudante 02: Meu Deus.*

*Estudante 03: Nada substitui o Braille.*

*Estudante 01: Tudo bem, parabéns. Assim na verdade, porque assim só fugindo um pouco, como você vai alfabetizar uma criança cega sem ser em braille? Como ela vai ver, ler? O computador vai falar missa, mas como ela vai saber se é com dois ss ou cedilha?*

*Estudante 03: porque eu não sou boa em computador não, mas no celular eu escrevo faço tudo, assim faço minhas publicações nas minhas redes sociais, mas tudo isso eu consigo fazer porque eu tive o contato com braille, eu sei ler e escrever o braille. Mas se eu não soubesse braille. Mas se eu não soubesse nem ler e nem escrever o Braille, como era que eu ia escrever numa rede social [...]*

*Entrevistador: E agora a gente transpõe para musicografia, que vai ser a forma de escrita Braille para vocês, que é o que a gente vê em tinta?*

*Estudante 03 - Pois é, sim.*

*Estudante 01 - Exatamente*

Podemos perceber que no campo do DV, o braille está legitimado e confere a sua autoridade ao estudante cego, o que valida, no campo destes estudantes a musicografia braille como um capital que possibilita a equidade dentro do campo acadêmico musical.

## **8 RELATOS E FATOS: REFLEXÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE NO CAMPO DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA DO CEARÁ.**

Este capítulo está dedicado às falas e depoimentos dos estudantes quanto às necessidades de melhoria nas instituições em relação às formas de acessibilidade, atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, de comunicações, digital, ou qualquer outra forma que possa garantir equidade no desenvolvimento do estudante cego nos cursos de licenciatura em Música.

### **8.1 Projeto Pedagógico do Curso.**

*“Hoje em dia o projeto político pedagógico do curso mudou, mas em minha época a discussão estava apenas começando” (E5)*

*“Sim, pois tanto os professores como a gestão e coordenação do campus procuram recursos para minha aprendizagem. Também houve compreensão e acolhimento da minha turma”. (E3)*

*“Não acho acessível. Sempre preciso de ajuda de algum colega para estar convertendo e tornando arquivo mais acessível. Assim como o sistema acadêmico e o site da Universidade, quando cheguei junto com ao órgão competente. Que a área que Programa o site, falaram que não tinha o que fazer... Como era uma extensão da IES, só se fizesse o sistema acadêmico do zero.” (E4)*

*“Bom, o planejamento, especificamente, do curso de licenciatura em música, não prevê todas as práticas de acessibilidade que preciso. No entanto, os professores tentam ao máximo adaptar as aulas e mudar suas metodologias no intuito de me incluir.” (E6)*

Percebemos na fala da maioria dos que responderam o questionário, demonstram em suas falas a dificuldade com o PPC do curso, desde a acessibilidade informacional, pois estão nos sites institucionais em PDF, que nem sempre é acessível ao leitor de tela e que segundo os estudantes, se estivesse disponível em braille, a leitura seria mais fluida. Nota-se que há uma constante em todas as falas, até aqui apresentadas, da parceria entre estudante PCD e PSD, o que demonstra que, constantemente, o estudante DV, precisa do auxílio de outro estudante sem DV, o que implica no desenvolvimento da autonomia necessária a todo e qualquer indivíduo em um processo formativo e educacional.

Também vale ressaltar as observações quanto à perspectiva de mudanças e de acolhimento por parte das gestões das IES e docentes, mesmo que não seja o cenário ideal, há perspectivas de avanço frente aos desafios apresentados à comunidade acadêmica.

## 8.2 O preparo da Instituição para receber o estudante.

*“De maneira nenhuma, pois as iniciativas existentes para promover alguma acessibilidade eram todas iniciativas nossas ou de ex-alunos.” (E5)*

*“Sim, pois já tinha o núcleo de acessibilidade.” (E3).*

*“Não. Na época, alegavam que tinha toda inclusão..., mas na prática não era bem assim... Antes de mim já passaram cinco pessoas com deficiência visual, todas desistiram... Sendo Uma do mestrado de matemática, outra de administração, outras duas de jornalismo, e outra de engenharia. Quando eu ia em busca de conseguir algum auxílio, alguma ferramenta para melhorar o estudo, eles argumentavam que eu tinha que ter calma, que essas coisas demoram, era uma dificuldade pra conseguir até um bolsista para me auxiliar em sala nas disciplinas.” (E4)*

*“Não, falta uma impressora braille para impressão de atividades, locais mais acessíveis, como rampas e pisos táteis dentro do Campos.” (E6)*

Neste tópico percebemos que ainda falta muito para que as IES sejam realmente acessíveis e possam vir a ter um ensino equitativo. A percepção do E5, de sempre ter que “correr atrás”, ir em busca de algo que possibilite e melhore o seu desenvolvimento acadêmico, a sensação de falta de iniciativa por parte da instituição, demonstra que as IES, não agem previamente para promover ao estudante acesso a materiais, recursos didáticos, inclusive informacional, como dito no tópico anterior, os sistemas acadêmicos são de difícil acesso aos estudantes. Estruturas arquitetônicas, de sistemas, não estão sendo pensadas nos estudantes com deficiência visual. Alguns utilizam os recursos para os surdos e já é visível no site o ícone, no entanto, para o DV, há uma maior dificuldade no acesso aos sistemas.

Outra percepção dá-se pela falta de preparo no corpo técnico das IES, já é constatado a dificuldade de intérprete de libras e docentes com habilitação em Libras, salientamos que o reconhecimento da LIBRAS, obrigou a mudança em nossas legislações e resoluções, em que, hoje, as licenciaturas têm a obrigação de fornecer a disciplina. Mesmo frente a este cenário de obrigatoriedade legal, ainda há defasagem no quadro de docentes nas instituições para o ensino da disciplina. Como percebemos *o déficit* em códigos de vagas para técnicos de assuntos educacionais (TAEs) como intérprete de Libras nas IES. O que causa um grande transtorno ao estudante que procura a instituição. Fazemos o levantamento deste cenário para refletir. Pois se em algo legitimado e legalizado pelas leis que regulamentam o estado e a nação, imagina quando essa regulamentação apenas perpassou de forma sutil a deficiência em questão neste trabalho. Apresentamos anteriormente esse questionamento de maneira mais sutil. Reforçamos neste parágrafo para que possamos repensar as necessidades institucionais em nosso quadro de profissionais técnicos e docentes.

Uma das IES aqui apresentadas, ao receber o estudante, o Núcleo de acessibilidade, juntamente com a gestão se mobilizou para garantir ao estudante o acompanhamento de uma “cuidadora”, braillista, para que a mediação da instituição, docente, estudante fosse mais eficaz.

*Dia [...] que começou as nossas aulas, porque eu entrei em maio, e quando foi em dezembro já chegou uma pessoa, eles procuraram uma pessoa, assim, tiveram a X que é a coordenadora, ela teve uma preocupação de procurar uma pessoa exatamente, uma pessoa que tivesse o curso de braille, né?! Então assim, a gente vê muito essa preocupação na instituição, ..., de dar um suporte pra um aluno, né, o aluno que tem uma necessidade especial. Lá eles têm pessoas com deficiência auditiva, eles têm o profissional em Libras, eles têm eu que sou, eu sou a única que sou deficiente visual lá. Eles têm, assim quiseram contratar uma braillista, pessoa que tivesse o curso para poder me auxiliar melhor. Então, é assim, né, quando eu cheguei lá, (E04)*

Importante ressaltar que a percepção das necessidades vem dos estudantes cegos entrevistados neste trabalho. Que os relatos são do que sentiram e sentem quanto a sua estadia nos cursos de música do Ceará. Quando nos referimos à instituição, ao entrevistá-los englobamos todo o conjunto de servidores, arquitetura e serviços dispostos pela instituição a todo e qualquer estudante.

*Assim, é o que eu sempre bato na tecla né? O que sempre faltou foi a questão do interesse, foi realmente o interesse de fazer as coisas acontecerem, eu próprio junto com alguns colegas que estavam sempre no meu redor que às vezes tomávamos as iniciativas. E só depois que a gente foi ter uma resposta um pouco mais efetiva do núcleo docente, do colegiado. E isso faltou, especialmente no começo, porque eu não sabia nem o que eu estava fazendo ainda da minha vida, do curso de música e um rapaz de 17 anos cego, solto no meio dessa loucura, que é uma universidade sem uma guia, sem nada, enfim, foi muito doloroso para mim.*

O relato acima demonstra o quanto tem sido difícil para os estudantes com deficiência visual a inserção de maneira equitativa, em mais uma fala ressaltamos a presença da empatia dos colegas. A resposta do colegiado e corpo docente, após a procura do estudante juntamente com seus colegas em busca da mediação para que não houvesse mais prejuízo no processo formativo. Retorno a questão do papel da instituição, universidade, emaranhada nos moldes tradicionais, em um crescimento constante da ciência, remonta, ainda, em um saber inquestionável em um processo expositivo por parte do professor e passivo por parte dos alunos. Para reforçar essa ideia Pimenta cita Chauí:

A universidade operacional “não forma nem cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e admiração que levam à descoberta do novo, anula toda a pretensão de transformação histórica como ação

consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (Chauí, 1999, p. 222 apud Pimenta 2020. P.170)<sup>16</sup>.

Essa condição enquanto instituição social, a universidade, se caracteriza como ação e prática social, pautada pela ideia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção quanto à transmissão desse conhecimento. Desde suas origens, a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado.

No contexto atual, a universidade tem perdido as características de longa data de instituição social e passa a ser uma entidade administrativa; isto é, age segundo um conjunto de regras e normas sem conteúdo específico, aplicadas formalmente a todas as manifestações sociais. Tornou-se uma entidade isolada, sendo o seu sucesso e eficácia medidos por referência à gestão de recursos e estratégias de desempenho, ligadas a outras entidades através da concorrência. Como entidade administrativa, rege-se por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e sucesso, não lhe sendo permitido discutir ou questionar a sua existência e a sua função social, segundo Pimenta (2020, p.168). Essa instituição que deveria ser uma entidade de transformação através do conhecimento, tem frustrado sonhos, ou mesmo causado “dores” nos agentes mais importantes desse processo, o estudante.

### **8.3 Aulas e estudos individuais.**

No processo formativo do estudante de música, seja licenciatura ou bacharelado, requer que os estudantes no desenvolvimento do processo, adquiram habilidades instrumentais, de leitura e escrita musical, conhecimento da área pedagógica e pedagógico musical. Durante o período de permanência no curso os estudantes com deficiência visual relataram algumas dificuldades sobre a questão de material e de metodologia dos docentes, mas também relataram experiências exitosas no processo formativo de maneira se sentirem incluídos e em igualdade com a turma

*“Falando acerca de disciplinas, assim, obviamente, as disciplinas que demandam material técnico, material didático, foram. Acho que eu tive mais dificuldade, mas assim, uma disciplina específica, que não foi nem por isso o problema, mas foi por outra, que afeta diretamente a questão da docência, d futuro, da eventual docência, foi justamente a disciplina de regência. Eu senti muita falta porque, é, às vezes, eu*

---

<sup>16</sup> CHAUI, Marilena. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas**; na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

*não sei se seria o termo correto, mas às vezes os professores eram levados a me tratar com tanta condescendência, muitas vezes, que eu perdia muita coisa. Por exemplo, eu até reclamei isso pra ele uma certa vez, que às vezes ele focava realmente na parte mais subjetiva, sabe, como se ele me quisesse privar da parte técnica e igualar-me assim aos outros colegas, né, focando mais na parte subjetiva, e sendo que eu preciso da parte técnica e eu não podia aprender com ele, né, e a parte técnica, se eu fosse aprender sozinho, eu precisaria de material, coisa que eu não tinha, e a aula era justamente o momento que eu teria pra ter contato com ela, e eu não tive, né.”(E5)*

*“Eu tenho muita dificuldade quando o conteúdo é muito parte visual, né? Ano passado eu estudei um conteúdo em linguagem musical, que ele era muito visual, ele tinha muito gráfico, ele tinha até um amigo meu lá que estuda comigo, que ele é de outro. [...] O professor ficava falando comigo pelo WhatsApp, me ensinando, me explicando [...] A Márcia é a brailista. Então, a Márcia faz as traduções do que eu escrevo, né? Que é as transcrições que ela transcreve pra eles poderem ler e tal. [...] Assim, aí pra mim também era complicado, porque a musicografia eu ainda tava aprendendo. Então, mas assim, eles terem feito o curso de musicografia foi ótimo, porque eles conseguiram me dar um suporte no primeiro semestre, logo no começo mesmo. Eu sempre levava minhas provas em braille, eu lia, ajudava eles com as correções, né? E aí perguntava, tirava dúvidas. E era um processo de aprendizagem, né? Tanto porque assim, eu sabia o braille mas não sabia a musicografia braille. Eles não conheciam o braille e estavam conhecendo a musicografia braille, né? Mas assim, foram tentar me incluir em tudo, faziam minhas provas em braille, eu respondia. Eu me senti uma aluna como as outras, né?” (E3)*

Podemos observar dois relatos distintos em instituições distintas, em ambos os casos, percebemos na fala dos estudantes a preocupação do docente em amparar o estudante. No caso do E5, percebemos que para o estudante faltou algo, o detalhe da parte teórica, partituras, materiais que a respaldassem academicamente a sua prática. A metodologia, o desprendimento do docente não foi a questão levantada, mas a falta de material teórico, pois em sua percepção ali seria o momento de tirar as dúvidas do material teórico da disciplina. No caso do E3, percebemos uma animação na fala a estudante sente que a instituição e docentes foram procurar conhecer, não somente, como lidar com as necessidades específicas do estudante, como conhecer o material, a forma de escrita que a estudante necessitaria para seu desenvolvimento acadêmico.

Quando questionados como faziam ou fazem para estudar as disciplinas que necessitam de material mais teórico, de leitura e escrita musical, como processo de estudo individual em algumas disciplinas como LEM (linguagem e estruturação musical), harmonia, regência, análise e morfologia musical, arranjo. A respostas foram:

*“Em alguns momentos da semana, tenho encontros individuais com o professor da disciplina, em que ele explica o conteúdo de maneira adaptada para mim” (E6) “O recurso que mais utilizei foram os grandes amigos que tive.” (E5) “Geralmente eu tive auxílio dos meus amigos” (E4) “Das disciplinas citadas eu curso linguagem e estruturação musical, realizo meus estudos através das minhas escritas e áudios. (E3). No diálogo com os estudantes, percebemos o quanto a prática instrumental também tem sido uma disciplina com algumas questões a serem repensadas. No formulário ao ser perguntado como se dá o estudo individual das práticas*

instrumentais. *“Pelo fato de eu não ter acesso a musicografia braille, os estudos ocorrem comigo tendo que pegar os exercícios de ouvido para mostrar ao professor.”* (E6)

*“Da mesma forma, com ajuda de amigos e de um ao outro material que eu conseguia produzir ou tomar emprestado.”* (E3) *“O estudo da prática de piano foi muito prejudicado, onde eu praticamente só tive um semestre realmente que eu aprendi alguma coisa que foi o primeiro. Com isso, me desestimulei da prática. Onde os colegas da prática não tinham muita paciência de Auxiliar... As pessoas queriam muito o peso que a prática carregava... Nossa, sou aluno da prática de piano, sou os só os melhores da turma que passava... Existia uma concorrência Pra ver quem tocava melhor, Enfim...”* (E4) *“O estudo individual de disciplinas de prática instrumental geralmente envolve a dedicação e a prática regular do instrumento escolhido com partitura em braille.”* (E5)

As falas dos estudantes mais uma vez denotam a importância do material adequado transcrito em braille para os estudantes. Percebemos o esforço individual em busca da equidade, o que torna o processo formativo muito mais árduo. Outro aspecto que cerca o embasamento deste trabalho é a validação quanto à prática instrumental, percebemos pelo relato do Estudante 04, a corrida dos estudantes em busca da validação de suas práticas e da competitividade deste capital, no qual o estudante cego é negligenciado, uma vez que as ferramentas de acesso e colaboração entre os pares no campo acadêmico, o que gerou a falta de estímulo por parte do estudante.

Interessante notar que os estudantes sempre retomam as suas falas, ao serem abordados sobre material, aula, estudo, a questão da musicografia braille. Como citado no capítulo anterior o braille é o capital validado no campo da pessoa com deficiência visual que a ajuda a ingressar em outros campos de forma mais equitativa.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perguntam-me frequentemente como supero as condições peculiares em que trabalho na faculdade. Na sala de aula fico, é claro, praticamente só. O professor é tão remoto como se estivesse falando através de um telefone. As palestras são soletradas em minha mão tão rapidamente quanto possível e boa parte da individualidade do palestrante perde-se para mim no esforço de manter a corrida. As palavras voam por minha mão como cães de caça perseguindo uma lebre que eles perdem com frequência. (Keller, 2019. p.1125)

As instituições, no decorrer da história, abriram pouco a pouco as portas para receber PCDs. O tema sobre formação, letramento e ensino de cegos não é novo. No século XVII, os escritores voltaram-se para o tema da cegueira e os filósofos apresentaram hipóteses que colocavam os cegos no caminho do conhecimento, mas essas incursões foram de cunho teórico. Escritores como Etienne Condillac e os enciclopedistas Diderot e Voltaire, dentre outros, criaram obras de grande sucesso nesse campo, segundo Tomé (2016, p.286).

O objetivo inicial deste trabalho foi compreender a inclusão no processo de formação docente em música dos estudantes com deficiência visual nos cursos de Licenciatura de instituições públicas do estado do Ceará. A proposta de compreender remeteu a uma análise reflexiva do processo formativo sob a perspectiva de um dos agentes envolvidos: o estudante cego.

Semelhantemente a Helen Keller, os estudantes cegos lidam diariamente com "condições peculiares", como ela coloca em seu texto, uma luta constante, observada por muitos, mas conhecida somente por quem a vivencia. Durante o processo da pesquisa, observei que não temos incluído apropriadamente os nossos estudantes cegos nos cursos de Licenciatura em Música. Acontece com os nossos estudantes o mesmo que aconteceu com Hellen há 200 anos. A expressão utilizada por ela, ao chamar o professor de remoto, nos permite perceber o quão distante ele estava dela e de seu processo de aprendizagem naquele ambiente formativo<sup>17</sup>. Através do relato feito pelos estudantes, percebemos que a maioria dos docentes não levam em consideração a situação adversa à qual o estudante está submetido em sala de aula.

Observamos diretamente a pouca ou nenhuma relevância dada às necessidades do PCD ao analisarmos os PPCs ou PPPs dos cursos de licenciatura. As disciplinas que fazem alusão ao tema inclusão são optativas, voltadas à prática de ensino da PSD para o

---

<sup>17</sup> Helen Keller, era surdo-cega e seu canal de comunicação era através das mãos, sua maior percepção era pelo tato. Anne Sullivan foi a professora que a acompanhou por toda a vida, traduzindo o mundo para Hellen através das mãos.

PCD, o que torna pior a perspectiva inclusiva. Nas entrelinhas dos PPCs, o que não aparece no discurso falado, nossas instituições não estão levando em consideração que o estudante cego, hoje matriculado, será um docente de PSDs e PCDs em música.

Os pontos deste trabalho se entrelaçam como uma teia esculpida por uma aranha, pois, a partir do momento em que analiso os documentos institucionais que regem e validam o capital acadêmico, preciso entender as trajetórias dos agentes a fim de entrecruzá-las para compreender a formação do *habitus* e a estruturação do campo acadêmico para a pessoa com deficiência visual.

A análise dos dados apontou para um campo acadêmico no qual a violência simbólica, exercida, enquanto uma relação de poder entre os grupos - estudantes e docentes - através da ação pedagógica. Exemplificada por momento em que é desconsiderada a necessidade do estudante em ter os materiais na forma que lhe permitem o acesso à informação, o braille. A considerar que o idealizado por quem não vive a necessidade da informação, é constituída a anulação do outro. Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 23), devemos considerar que todas as teorias construídas implícita ou explicitamente a partir de vários fatos conduzem ao reconhecimento da liberdade criativa de indivíduos ou grupos segundo o princípio da ação simbólica, considerada autônoma em relação às condições objetivas de realização, ou à destruição de tal ação simbólica ao negar qualquer autonomia nas condições materiais de sua existência.

A formação do docente em música requer a aquisição de diversas áreas de conhecimento, como visto na análise dos documentos institucionais. Percebemos nas falas dos estudantes a constante necessidade de materiais acessíveis em braille para que possam melhorar o desempenho no estudo do instrumento, da regência, da harmonia e das disciplinas pedagógicas.

Nesta pesquisa, acredito que apenas iniciei os levantamentos e questionamentos quanto à formação da pessoa com deficiência visual em Música, ao considerar os desafios apresentados no âmbito da inclusão em busca de equidade no processo formativo e ao vislumbrar as perspectivas através das escutas ativa e participativa dos agentes pelos docentes, técnicos, discentes e instituição.

Deixo questões que poderão servir para continuidade desta pesquisa em outros níveis acadêmicos ou em outros estudos cujo interesse seja o processo formativo do estudante cego nas IES do Ceará. Como pensar um currículo equitativo? Que espaço efetivo de manifestação tem sido reservado para os estudantes cegos nas IES? Como estão sendo delineadas as aulas para favorecer a equidade no ensino superior? Quais barreiras são

encontradas pelo egresso em sua prática pedagógica com PCDS e PSDs? O ensino superior de música está pronto para receber um professor cego? As questões que surgiram após essa pesquisa deixam explícito que ainda existe muita coisa a ser dialogada e pautada quanto à inclusão e equidade no ensino superior.

Para conclusão deste trabalho e reflexão sobre a inclusão, retomaremos as questões iniciais que nortearam a pesquisa. O que levou o estudante com deficiência visual, especificamente cegueira, a procurar um curso de música? Conforme visto nos relatos apresentados no trabalho, muitos procuraram o curso por já terem a música em sua prática cotidiana. O ingresso na universidade, em sua maioria, foi a busca pela oficialização, validação do saber: o intuito de abandonar o informal por um saber reconhecido academicamente, nos moldes postos pela sociedade como legítimos para o saber musical de um instrumentista ou docente em música.

O estudante que ingressou na licenciatura tinha conhecimento prévio em música, em relação à linguagem e à prática? Já nos é sabido que a maioria dos estudantes cegos desta pesquisa exerciam práticas musicais, como estudantes de acordeon, flauta e bateria, no entanto a prática deles estava voltada para o desenvolvimento das habilidades com o instrumento escolhido. No discurso dos estudantes, podemos perceber que a maioria procurou a instituição de formação docente a fim de se apropriar da linguagem musical através da leitura e escrita em música, que não lhes é ensinada nas escolas livres ou projetos sociais dos quais são egressos.

No processo de formação, foram apontadas várias dificuldades, o que nos faz retomar a pergunta: Quais dificuldades foram encontradas pelos agentes? Explicitar os relatos dos estudantes sobre as dificuldades no processo de formação do docente em Música quanto à questão atitudinal de servidores na instituição, docentes e técnicos. A dificuldade metodológica dos docentes, que interfere diretamente no processo de aprendizagem do estudante; a relutância em produzir materiais adequados às suas realidades; a não escuta das necessidades específicas de cada estudante; a falta de estrutura de servidores que possam ajudar o curso e o estudante diretamente com a música; a acessibilidade arquitetônica; a acessibilidade como um todo; e a falta de empatia por parte dos docentes são os aspectos que marcam o discurso dos estudantes cegos das IES questionadas.

Ao falarmos de recursos metodológicos a pergunta que emerge é: existiam recursos pedagógicos adequados no processo formativo dos PCDS? A pergunta retorna à ação pedagógica e à violência simbólica exercida sobre os estudantes cegos: a instituição não proporciona recursos financeiros para que o estudante e o professor possam dispor de ferramentas em sala de aula que auxiliem o estudante cego, o vidente e o professor durante o

processo de formação. Por outro lado, os docentes se acomodam e não procuram ouvir os estudantes frente às suas necessidades para pensar em recursos didáticos e pedagógicos para promover a equidade na formação. Um exemplo: Tem-se um estudante com maior dificuldade na prática instrumental de piano, mas o horário da aula permite dar apenas 15 minutos de aula por aluno; além disso, já é sabido que, mesmo com estudantes videntes, o tempo é pouco para orientação com o instrumento. Por que o docente não sugere a reformulação do quantitativo de estudantes na turma, a reformulação da ementa da disciplina ou a adaptação curricular prevista por lei ao estudante com deficiência? Assim, percebemos um conjunto de questões que o estudante tem que enfrentar diariamente.

Por fim, voltamos nosso olhar a como tem sido o processo formativo do estudante cego nas licenciaturas em Música. Percebemos pelas falas, depoimentos e formulários que a formação tem sido dolorosa e sacrificante, como o Estudante 03 relatou, e vou parafraseá-lo: se o estudante que enxerga tem dificuldades para aprender, ler e escrever música, aprender o instrumento, os estudantes cegos terão dificuldades semelhantes, porém essas dificuldades se tornam maiores por dependerem da tradução de algo visual para algo que possam compreender. Não somente os aspectos visuais, mas a transmissão de tudo que está envolto na sala de aula, na instituição, para que chegue ao conhecimento do estudante cego. O estudante terá todas as barreiras como os demais, porém ainda terá que vencer a visão.

Nesse sentido, esbarramos na sala de aula e na acessibilidade informacional à pessoa com deficiência visual. Conforme citado no trabalho, faltam materiais em braille, sejam eles as partituras ou textos, materiais que ajudem a melhorar o desempenho na sala de aula, o acompanhamento docente mais próximo e brailistas que conheçam a Musicografia Braille. O processo formativo tem ocorrido com muita dificuldade, com algumas experiências exitosas, outras nem tanto. Porém todos os entrevistados continuam com a vontade de concluir o curso, e os que concluíram repensam sobre o processo formativo. Que os resultados desta pesquisa possam ajudar na reflexão sobre os desafios encontrados pelos estudantes cegos em seu processo formativo, e que, através da reflexão na ação, aconteça a reformulação considerando a práxis docente em função da inclusão com equidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Coelho de. O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e socioculturais - um relato. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS*, 1., 2004, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFRGS, 2004. Disponível em: [http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material\\_didatico/musica\\_aplicada/turma\\_def/un04/links/Anais\\_I\\_ENECIM.pdf](http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/musica_aplicada/turma_def/un04/links/Anais_I_ENECIM.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.
- ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. *Anais do II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG*. Goiânia n. 02 p. 18 – 29.2002  
Disponível em: <https://mestrado.emac.ufg.br/n/31464-sempem-anais-on-line>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados** [online]. 1989, v. 3, n. 7, pp. 170-182. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>. Acesso em: 3 set. 2021.
- BARBOSA, Joel Luís. Educação Musical com Ensino Coletivo de Instrumentos de Soprano e Percussão. *In: ALCÂNTARA, Luz Marina de; RODRIGUES, Edvania Braz Teixeira. (org.). Abrangências da música na educação contemporânea: conceituações, problematizações e experiências*. Goiânia: Kelps, 2011, p. 223-239.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE*, 13., 2001, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2001.
- BONILHA, F.F.G. **Do toque ao som: o ensino da Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/283935>. Acesso em: 20 maio 2024.
- BONILHA, F.F.G. **Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores**. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. **Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Deliberação 02/03 CEE.** Normas para a Educação Especial. Brasília: MEC, 2003b.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência:** Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a educação especial.** Brasília: MEC, 2001a

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 maio 2024

BRASIL. **Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Plano nacional da Educação Especial.** Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Decreto 10512. Brasília, MEC, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 01/02.** Institui Diretrizes nacionais para [55]

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 02/01.** Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001b.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador:** O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2011.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CRUVINEL, Flavia Maria. O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. *In:* VIII ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

EDUCAÇÃO MUSICAL, 1º SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR E III ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE REALIZADOS EM BRASÍLIA, no período de 21 a 23 de agosto de 2008 Brasília. **Anais**. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/o-ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-na-ed.-basica/at\\_download/file](http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/o-ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-na-ed.-basica/at_download/file). Brasília: 2008. Acesso em: 10 out. 2022.

DIAS, A. (2013, junho). Por uma genealogia do capacitismo: Da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência**. São Paulo, SP, Brasil, 1. Disponível em: [http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana\\_Dias.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf). Acesso em: 20 jul. 2024.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores**: suíte e variações sobre o tema. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez. 1993.

FILHO, David Said. **A formação do arte-educador**: diálogos e contrapontos entre arte e educação e suas ressonâncias no trabalho docente. 2013. 14f. - Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São João Del Rei - Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. [1967]. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra: 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GORDON, Edwin. **Teoria da Aprendizagem Musical**: competências, conteúdos e padrões. Trad. Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

KELLER, Hellen. **A História da Minha Vida** - Autobiografia (Portuguese Edition). Lebooks Editora. Edição do Kindle

MANTOAN, M. T. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. A Hora da Virada. **Revista de Educação Especial Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 24-28, 2005.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. *In:* ARANTES, V.A. (org.) **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015. Edição do Kindle.

MARX, Karl. **O capital: obra completa**. (Portuguese Edition). Edição do Kindle.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRELLES, A.; LURDES, V.; STOLTZ, T. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. **Percepta – Revista de Cognição Musical**, p. 110 – 128. v.7 n.1. Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais – ABCM. Curitiba, junho 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ. Bertrand Brasil. 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PEREIRA, Marcos Vilella; FARINA, Cynthia. Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência atual. *In:* SALES, José Albio Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia. (orgs.). **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza. EdUECE, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2020.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, n.10 p. 99-107 março 2004. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed10/revista10\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_completa.pdf). Acesso em: 10 de outubro 2022.

REILY, L. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. São Paulo: Papirus, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, R. M. V. **Particularidade da Musicografia Braille para o Auxílio de Novas Metodologias de Ensino**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Música. Campinas, SP. 2014.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOMÉ, Dolores. **A infocomunicação em harmonia com a musicografia braille**: proposta de plataforma digital inclusiva. 2016. Tese. (Doutorado em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais) - Faculdade de Letras Universidade do Porto, 2016. Disponível em: [http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/eventos/doutorado/tese\\_doutorado\\_dolores\\_tome.pdf](http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/eventos/doutorado/tese_doutorado_dolores_tome.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

## APÊNDICE A – FORMULÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Os diálogos e reuniões com os estudantes cegos das IES encontram-se no QR- Code abaixo:



### Material Mestrado

Os formulários utilizados com as secretarias e núcleos de acessibilidade das IES.



Materiais e recursos dispostos

Formulários utilizados com os estudantes.



Formulário 01

ANEXO A - IMAGENS DOS DISCOS

Figura 1 – Capas Se eu fosse contar



Figura 2 - Romilda conta e canta histórias Bíblicas.



Figura 3 - capa e contracapa - Carequinha o ídolo da garotada.

