UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

GABRIELA CINTRA DOS SANTOS

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA-MUSICAL ANTICAPACITISTA: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE MÚSICA DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

FLORIANÓPOLIS
2021

GABRIELA CINTRA DOS SANTOS

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA-MUSICAL ANTICAPACITISTA: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE MÚSICA DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Música, área de concentração em Educação Musical.
Orientadora: Profa. Dra. Regina Finck Schambeck.

FLORIANÓPOLIS

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Central/UDESC,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Gabriela Cintra dos
Por uma prática pedagógica-musical anticapacitista : narrativas de professores de música do Instituto Benjamin Constant / Gabriela Cintra dos Santos. -- 2021.
159 p.

Orientadora: Regina Finck Schambeck
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2021.

1. Educação musical. 2. Inclusão. 3. Estudos da deficiência. 4. Práticas anticapacitistas. 5. Narrativas. I. Schambeck, Regina Finck. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

GABRIELA CINTRA DOS SANTOS

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA-MUSICAL ANTICAPACITISTA: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE MÚSICA DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Música, área de concentração em Educação Musical.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Profa. Dra. Regiana Blank Wille
Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 22 de julho de 2021

A todas as pessoas com deficiência e todas que, de alguma forma, são excluídas e marginalizadas. Que possamos esperançar por um mundo cada vez mais justo!

AGRADECIMENTOS

Agosto de 2019. Mês em que iniciei o curso de mestrado em música na Udesc. Quanta coisa se passou em apenas dois anos. A volta e readaptação ao Brasil, depois de um ano nos Estados Unidos, a mudança de cidade (a segunda só daquele ano), somada à euforia de estar realizando algo que tanto desejei, fazendo novos amigos, conhecendo professores que até então eram só referências que eu citava em meus trabalhos acadêmicos – tinha tudo para ser uma etapa incrível. E foi. Mas foi também um momento cercado de desafios pessoais, emocionais e acadêmicos.

Os professores que conheci, os amigos que fiz, tudo passou a ser a distância, online, eles lá e eu aqui. Ninguém contava com uma pandemia em pleno ano 2020. Um ano que começou com a promessa de ser um final (ou início – há controvérsias) de década memorável. Milhares de adaptações tiveram de ser realizadas, inclusive essa pesquisa, que teve seus propósitos alterados algumas vezes. Hoje eu sei que em outra circunstância eu não chegaria nos resultados e contribuições que apresentarei adiante. Em uma circunstância "normal" eu não teria entrado em contato com os professores do Instituto Benjamin Constant e eles não teriam me contemplado com suas narrativas tão potentes e promissoras que, ao meu ver, têm muito a contribuir para a área de educação musical.

Por essa razão, inicio os agradecimentos aos professores participantes desta pesquisa, que através de suas narrativas me ajudaram a tecer essa escrita: Helen, Jazão e Roque. Obrigada por terem disponibilizado tempo para conversarem comigo, sei que o trabalho remoto exige muito e ainda sim vocês se empenharam em tudo que solicitei. Nossas conversas plantaram sementes que germinaram não apenas na escrita desta dissertação, mas também desabrocharam em minhas reflexões pessoais e minhas práticas enquanto educadora musical. Muito obrigada!

Agradeço ao Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação – PROMOP, da Universidade do Estado de Santa Catarina, pela confiança ao me conceder a bolsa de monitoria que fez este trabalho possível.

À minha orientadora, Regina Finck Schambeck, por acreditar nas possibilidades desta pesquisa e guiar meus passos até aqui. Obrigada pela sua generosidade, pela atenção, carinho e disponibilidade em todo momento que precisei.

Aos professores da banca, Regiana Blank Wille, Sérgio Figueiredo e Delmary Vasconcelos de Abreu, que participou da qualificação mas por razões pessoais não pode estar presente na defesa.

Obrigada por aceitarem mergulhar comigo nas possibilidades desta pesquisa, pela paciência e pelas significativas contribuições que se somaram à minha escrita. Em especial à Regiana, por ter aberto as portas virtuais dos seus grupos de estudo e pesquisa para que eu retornasse. Os intermináveis dias de quarentena se tornaram melhores por isso.

Aos meus amigos Tamiê, Marcelo, Daniela, Amanda e Iasmim, por todos os momentos compartilhados, todas as conversas sobre a vida, sobre música, filmes, séries, sobre o caos político em que vivemos e por dividirem ideais e sonhos comigo. Por circunstâncias da vida, não partilhamos do privilégio de morar perto um do outro e poder, sempre que der vontade, nos abraçar. Mas sinto a presença de vocês a todo momento e espero me fazer presente na vida de vocês da mesma forma. Agradeço especialmente a Tamiê e o Marcelo, por me entenderem tão bem e partilharem os bons e maus momentos da vida. A todos, que nossos caminhos se cruzem, literalmente, o mais breve possível, assim que for possível, pois a saudade está grande.

Aos meus queridos colegas de mestrado – Bárbara, Mariana Carbonera, Letícia, Dyane, Mariana Junqueira, Vinícius Nicolodelli, Luiz, Guga, Mara, Rômulo e Vinicius Maciel – obrigada por tanto! Ainda que a convivência pessoal tenha sido pouca, aprendi muito com todos e sou muito grata pela chance de ter partilhado esta etapa tão importante com vocês. Espero tê-los sempre por perto, mesmo que de longe.

Agradeço a todos os colegas do grupo MusE (Udesc), GEEMIN e GPeDEM (UFPel), as professoras Viviane Beineke e Teresa Mateiro do PPGMUS e a professora Geovana Lunardi Mendes da Faed pela troca de experiências e conhecimentos. Agradeço também a Rosecler, do Núcleo de Acessibilidade Educacional da Udesc, por ter me auxiliado com as descrições das figuras que utilizei nessa dissertação. Este trabalho foi construído com um pouco de cada uma de vocês e eu não poderia deixar de agradecê-las por isso.

À minha família, por se fazerem tão presente todos esses anos em que estive longe. Aos meus irmãos, Jhonatan, Paula e João, apenas por serem meus irmãos e me fazerem tão feliz. Ao meu sobrinho e afilhado Enzo, por ser esse pequeno ser humano tão especial e me fazer sorrir quando ninguém mais consegue. Aos meus avós paternos, Hermínia e Antônio, por todas as tardes, noites e madrugadas de Rummikub (se não souber pronunciar, pergunte ao meu avô, ninguém pronuncia com tamanha perfeição como ele). Que alegria estar de volta e tê-los mais perto de mim. Obrigada!

Aos meus pais, Lucilei e Paulo, por tudo. Me faltam palavras pra descrever o que significam pra mim. Vocês são tudo de mais precioso em minha vida e é por vocês tudo que faço. Pai, obrigada por sempre apoiar e incentivar todas as escolhas que decido seguir. Mãe, obrigada por ser quem me inspira a buscar o melhor em mim. Amo vocês por todas as vidas que vierem!

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus por minha saúde e de toda a minha família. Pelo dom da vida e pela oportunidade de estudar e trabalhar com o que amo. Reconheço todos os privilégios que tenho e espero estar fazendo o melhor para, de alguma forma, retribuir às pessoas ao meu redor.

No meu primeiro mês de aula na Udesc, eu vi um cartaz com os seguintes dizeres: “O que você já fez hoje, para ser quem você quer ser amanhã?”. Que sensação boa ler aquela frase e saber que o que eu estava fazendo, lá em Florianópolis, no curso de mestrado em música da Udesc, era exatamente o que eu precisava fazer pra ser quem eu almejo ser amanhã.

Eu não sei o que o futuro me reserva, não tenho desejos específicos de ser professora de tal universidade, trabalhar com tal pessoa, alcançar tal cargo, comprar casa, comprar carro... Não. Eu almejo ser uma pessoa melhor a cada dia, ser uma professora melhor e, através do ensino de música, oferecer alguma coisa – qualquer coisa – de bom para este mundo.

Alguns podem pensar que seria mais fácil desejar um carro ou uma casa, esses são sonhos mais fáceis de alcançar do que a busca por um mundo melhor. Realmente, seria mais fácil. Mas se todos desejamos um mundo melhor, alguma coisa a respeito disso temos que fazer, certo? E não se trata de esperar pela felicidade profissional e pessoal apenas quando alcançarmos os sonhos que sonhamos. Se trata de encontrar a felicidade no caminho e fazer a diferença no trajeto que decidirmos trilhar.

Eu sei que não vou mudar o mundo, não como eu espero que seja mudado, pelo menos. Mas eu tento fazer a minha parte, um pouco a cada dia. E este trabalho é uma forma de compartilhar o que aprendi nesses dois anos, aprendizados que levarei sempre comigo e que – tenho certeza – transformaram perpetuamente a minha forma de olhar para a deficiência e para as pessoas deste segmento. E por isso, meu último agradecimento vai às pessoas com deficiência e todas aquelas que, de alguma forma, são marginalizadas e excluídas por essa sociedade tão injusta e cruel.

Espero conseguir colocar em prática tudo que aprendi na escrita deste trabalho e espero, mais ainda, dialogar com o maior número possível de pessoas, pois é através do conhecimento, do diálogo e das relações sociais que alcançaremos um mundo mais justo e inclusivo.

Nós podemos, ou melhor, devemos começar com a forma como falamos e como ouvimos, com o direito à educação, e a habitar de forma crítica, fractal (turbulenta/rebelde) e livre no discurso político em conjunto. Talvez a palavra "justiça" venha a assumir novos significados à medida que a falamos. (JUDITH BUTLER, 2013).

RESUMO

Há mais de 40 anos, as pessoas com deficiência lutam incansavelmente pelo direito de terem suas vozes ouvidas, seus posicionamentos considerados e suas particularidades compreendidas e respeitadas. O campo dos estudos da deficiência avança na busca por alternativas de pensar a deficiência, de construí-la em suas multiplicidades como um fenômeno social e cultural e não apenas como uma condição do corpo. É nessa perspectiva que a presente pesquisa de mestrado busca compreender as concepções sobre deficiência que fundamentam os saberes e práticas docentes de professores de música do Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro – RJ). A revisão de literatura aponta para um crescimento nas pesquisas em educação musical especial e inclusiva, ao mesmo tempo que demonstra uma carência de pesquisas voltadas para os estudos da deficiência. Os caminhos metodológicos delineados para essa pesquisa perpassam uma abordagem qualitativa do método biográfico com o emprego da entrevista narrativa como ferramenta de coleta de dados. As narrativas dos professores, aliadas aos referenciais dos estudos da deficiência, revelam questões importantíssimas quanto aos seus percursos acadêmicos e profissionais, suas práticas docentes e percepções acerca da deficiência. O capacitismo emergiu das narrativas e encontrou na literatura um apoio teórico que tratou de identificar algumas das diversas maneiras em que o capacitismo se comporta, reforçando a importância de espaços educacionais que abracem essa causa, pois é apenas através do conhecimento sobre o capacitismo que seremos capazes de combatê-lo. Desta maneira, esse trabalho poderá potencializar discussões e possíveis contribuições na área de educação musical especial e inclusiva, podendo colaborar para o (re)pensar e (re)construir de práticas musicais, auxiliar os cursos de formação de professores a (re)avaliarem seus projetos políticos pedagógicos, contribuindo para a adoção de práticas anticapacitistas de futuros professores de música que atuarão no contexto de educação musical inclusiva.

Palavras-chave: Educação musical. Inclusão. Estudos da deficiência. Práticas anticapacitistas. Narrativas.

ABSTRACT

For more than 40 years, people with disabilities have been fighting tirelessly for the right to have their voices heard, their positions considered and their particularities understood and respected. The field of disability studies advances in the search for alternatives to think about disability, to build it in its multiplicities as a social and cultural phenomenon and not just as a condition of the body. In this perspective, this master's degree research seeks to understand the conceptions about disability that underlie the knowledge and practices of music teachers at the Benjamin Constant Institute (Rio de Janeiro – RJ). The literature review points to an increase in researches in special and inclusive music education area, while demonstrating a lack of research when it comes to disability studies. The methodological paths outlined for this research permeate a qualitative approach to the biographical method with the use of the narrative interview as a data collection tool. The teachers' narratives, along with the disability studies theoretical basis, reveal very important issues regarding their academic and professional paths, their teaching practices and perceptions about disability. Ableism emerged from the narratives and found theoretical support in the literature that tried to identify some of the different ways in which ableism behaves, reinforcing the importance of educational spaces that embrace this cause, as it is only through knowledge about ableism that we will be able to fight it. Thus, this research could enhance discussions and possible contributions in the special and inclusive music education area, and may contribute to the (re)thinking and (re)building of musical practices, assisting teacher training courses to review their pedagogical political projects, contributing to anti-ableist practices of future music teachers who will work in the context of inclusive music education.

Keywords: Music education. Inclusion. Disability studies. Anti-ableist practices. narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Perspectivas dominantes de compreensão da deficiência como lesão 18
Figura 2 – A abordagem de minoria e social (incorporando o modelo de afirmação) dos estudos da deficiência 21
Figura 3 – Crescimento do número de teses e dissertações na área de educação musical especial 40
Figura 4 – Características das narrativas 51
Figura 5 – Fases da entrevista narrativa 53
Figura 6 – Etapas da análise de narrativas autobiográficas improvisadas 56
Figura 7 – Esboço da abstração analítica realizada pela autora 59
Figura 8 – Resoluções para o enfrentamento de barreiras sociais 100
Figura 9 – Saberes para uma prática anticapacitista 125
Figura 10 – Ações anticapacitistas 131

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação especial
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DUA	Design Universal para Aprendizagem
DPI	Disabled People's International Movement
DisCrit	Disability Studies and Critical Race Theory in Education
DSE	Disability Studies in Education
Faed	Centro de Ciências Humanas e da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
ICF	International Classification Of Functioning, Disability And Health
ILM	Independent Living Movement
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: COMPONDO OS PRIMÓRDIOS DA PESQUISA . 9

2 DEFICIÊNCIA: DESBRAVANDO UM PASSADO NÃO TÃO REMOTO 15

2.1 A DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA 16

2.1.1 Paradigma da prescindência: modelo eugênico e de marginalização 16

2.1.2 Paradigma da reabilitação: modelo médico e biopsicossocial 17

2.1.3 Paradigma da autonomia pessoal: modelo social, de minoria, de afirmação e cultural 19

2.2 MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 22

2.2.1 História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil 23

2.3 OS MOVIMENTOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 26

3 ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA 32

3.1 INTERSECCIONALIDADE 33

3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL 35

4 TRAJETÓRIAS BIBLIOGRÁFICAS: ENCADEAMENTOS TEMÁTICOS 39

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS 48

5.1 PESQUISA QUALITATIVA 48

5.2 MÉTODO BIOGRÁFICO 49

5.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 50

5.3.1 Entrevista 50

5.3.2 Narrativas 51

5.3.3 Características da Entrevista Narrativa 52

5.4 ANÁLISE DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS IMPROVISADAS 56

5.5 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT 61

5.6 COLABORADORES DA PESQUISA 63

5.6.1 Helen: “inspirado na escritora surdo-cega Helen Keller” 64

5.6.2 Jazão: “sempre achei esse nome bonito e incomum” 64

5.6.3 Roque: “por conta do meu gosto musical” 65

5.7 CRITÉRIOS ÉTICOS 65

6 PERCURSOS FORMATIVOS E PRÁTICAS DOCENTES 67
6.1 "A MINHA FORMAÇÃO FOI A MAIS PADRÃO POSSÍVEL" 67
6.2 "APESAR DE SER UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EU NÃO ME SINTO PREPARADO PRA TRABALHAR COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS QUE NÃO SEJA A VISUAL" 75
6.3 "IA SER IMPOSSÍVEL FICAR SEM CONTATO NENHUM COM O ALUNO ESSE TEMPO INTEIRO" 86
7 PERCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA E SEUS EMARANHADOS SOCIAIS, CULTURAIS E POLÍTICOS 91
7.1 "MUITAS VEZES EU SINTO COMO SE EU FOSSE UM BONECO DE CRISTAL"91
7.2 "PRA DIALOGAR COM AS PESSOAS QUE ACHAM QUE ISSO É UM MUNDO A PARTE. NÃO É. É UM MUNDO DE TODOS NÓS, ESTAMOS TODOS NO MESMO MUNDO" 99
7.3 "EU TIVE UM ALUNO QUE TINHA TUDO AQUILO QUE UMA PESSOA TEM PRA SER DISCRIMINADA: ELE É POBRE, NEGRO, CEGO E GAY" 105
7.3.1 "Pele mais escura, sempre" 106
7.3.2 "É uma coisa que transcende a visão" 109
7.3.3 "Se já tá difícil pra uma criança que enxerga, imagina pra quem é cego e pobre, que é a grande maioria" 112
7.3.4 "Muitos deles tem a deficiência visual e alguma outra coisa" 118
8 AÇÕES E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTICAPACITISTAS: À GUISA DE CONCLUSÃO 121
8.1 "TEM QUE REALMENTE GOSTAR DE GENTE, PORQUE DÁ TRABALHO, BUSCAR SOLUÇÕES, DÁ TRABALHO" 123
8.2 "A GENTE TEM QUE TOCAR PRA FRENTE, TEM QUE IR FAZENDO, TEM QUE IR ESTUDANDO, TEM QUE IR DANDO CONTA NA MEDIDA DO QUE FOR POSSÍVEL" 131
8.3 "ESPERANÇAR É CONSTRUIR. ESPERANÇAR É NÃO DESISTIR!" 133
REFERÊNCIAS 135
APÊNDICE A – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES 148

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA 149
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 150

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: COMPONDO OS PRIMÓRDIOS DA PESQUISA

O ano de 2020 trouxe com ele uma série de acontecimentos que ficarão marcados para sempre na história da humanidade. A pandemia gerada pelo Coronavírus (Covid-19) criou novos problemas em áreas como a saúde, política, economia e educação, e intensificou os que já existiam. No campo educacional, "escolas, professores e famílias têm se reinventado para atender às demandas desse novo tempo" (MENDES; PLETSCH; LOCKMANN, 2020). Segundo Santos (2020), uma quarentena é sempre discriminatória, sendo mais difícil para alguns grupos do que para outros. Em seu trabalho intitulado "A cruel pedagogia do vírus", o autor faz uma análise dos grupos que estão sendo especialmente prejudicados com a quarentena. Além do grupo de cuidadores que trabalham na linha de frente para tornar possível a quarentena para o restante da população, o autor destaca outros como as mulheres, os trabalhadores autônomos, os trabalhadores de rua, as pessoas sem-teto, os moradores das periferias, as pessoas imigrantes e presas em campos para refugiados, os idosos e, por fim, as pessoas com deficiência.

> No Brasil, esse cenário parece ainda mais acentuado, visto que, anteriormente à eclosão da pandemia do coronavírus (COVID-19), já se anunciava um processo eminente de corrosão dos direitos sociais no interior de uma profunda crise da democracia liberal. O recuo do Estado na gestão e na sustentação do direito à vida digna já era sentido pela maioria da população brasileira que vive em situação de pobreza, com uma grave crise econômica, de emprego e de redução das políticas sociais (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 2).

O grupo de pessoas com deficiência é vítima de diversas formas de dominação que também envolvem outros grupos, como o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Há, no entanto, um outro fator que atinge esse grupo: o capacitismo. Santos (2020, posição 213) define o capacitismo como a "maneira como a sociedade as discrimina negativamente, não reconhecendo suas necessidades especiais, não lhes facilitando o acesso à mobilidade e a condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa". De certo modo, as limitações impostas pela sociedade colocam as pessoas com deficiência em uma quarentena permanente, se agravando nesse momento de pandemia. O autor ainda chama a atenção para o fato de que a quarentena não apenas torna mais visíveis a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto, mas também as reforça.

Para além das dificuldades impostas pela Covid-19, o grupo de profissionais que atua com a educação de pessoas com deficiência foi surpreendido pela implementação de políticas públicas

consideradas “de retrocesso” como é o caso do decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) se referem ao Decreto como sendo um “decreto da exclusão”[1], que retira a obrigatoriedade da escola regular de realizar a matrícula de alunos com deficiência, permitindo a volta do ensino regular em instituições especializadas. Quase 3 meses após a publicação do “decreto da exclusão”, no dia 21 de dezembro de 2020, em julgamento da ADI nº 6.590, o Supremo Tribunal Federal (STF) publicou a seguinte decisão: “O Tribunal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques” (STF, 2021). Tal revogação é resultado direto da constante vigilância e luta do grupo de pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais da área, pois ainda que seus direitos estejam previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), tentativas de retrocesso não faltam, como bem demonstra o decreto acima citado.

A luta das pessoas com deficiência data do início dos anos 70, influenciando organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a se mobilizarem em movimentos internacionais de inclusão, dos quais se destacam a Declaração de Santiago[2] (1981), Declaração Mundial sobre Educação para Todos[3] (1990) e Declaração de Salamanca[4] (1994). Tais movimentos resultaram em transformações no sistema educativo brasileiro, especialmente na educação de alunos com deficiência (BRASIL, 2008; 2011). Sabendo que a presença e inclusão de alunos com deficiência:

> [...] é uma realidade nas escolas de educação básica e também, por conseguinte, nas aulas de música, os estudantes de cursos de licenciatura em música precisam receber, das instituições formadoras, fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem as ações pedagógicas a serem executadas quando esses estudantes estiverem atuando nos espaços educativos inclusivos (SCHAMBECK, 2016, p. 29).

No entanto, essa formação nem sempre acontece. São poucas as instituições de ensino que ofertam conteúdos ou disciplinas que deem conta da demanda de formação docente na área de

[1] Ver a nota de repúdio publicada em 05/10/2020, em que várias associações denunciam retrocessos da nova política de educação especial, lançada pelo governo. Disponível em: https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo.
[2] Disponível em: https://ceam2018.files.wordpress.com/2018/05/declaracao-icom-unesco-santiago-do-chile-1972.pdf.
[3] Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990.
[4] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

educação musical especial (LOPES; SCHAMBECK, 2014). Essa lacuna na formação inicial dos professores de música deixa à deriva questões importantes a respeito do que é a deficiência, de como ela é concebida no meio sociocultural e na própria abordagem da educação musical.

Além da luta por seus direitos a nível legislativo, as pessoas com deficiência, através de movimentos políticos e sociais, atuaram também no nível epistemológico, criando "novos significados e modelos relacionados com a compreensão da deficiência e com os fatores que incapacitam pessoas que apresentam diferenças corporais ou intelectuais que convencionalmente são caracterizadas como deficiência" (HARLOS, 2012, p. 60). Um modelo resultante dessa atuação é o modelo social que, juntamente ao modelo de minoria, deram início aos estudos da deficiência que, por sua vez, busca analisar a deficiência como um fenômeno social, cultural e político e como é definida e representada na sociedade (TAYLOR; SHOULTZ; WALKER, 2003).

Tal compreensão, da deficiência como um fenômeno social, cultural e político, tem recebido minha atenção especial desde meados de agosto de 2020, momento em que iniciei a disciplina "Tópicos Especiais em Educação - Perspectivas Internacionais de Pesquisa em Educação Inclusiva" do Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Em poucas aulas, o campo teórico dos estudos da deficiência cativou minha atenção e se constituiria, em seguida, no referencial dessa pesquisa. Minhas vivências com a educação especial e educação inclusiva vem de um tempo anterior, de um projeto de musicalização infantil da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (WILLE *et al.*, 2018) no qual fui ministrante por dois anos. Na época, graduanda do curso de Licenciatura em Música da UFPel, eu aproveitava toda e qualquer oportunidade para participar de eventos e projetos, mesmo que significasse a ocupação de toda minha carga horária. Concomitante às práticas docentes realizadas no projeto de musicalização, iniciei minha trajetória de estudos e pesquisas no campo da educação especial e educação inclusiva. Não levei adiante essa temática na realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas a retomei em 2019, ao ingressar no Mestrado em Música, linha de pesquisa Educação Musical, da Udesc. Minhas experiências me trouxeram até aqui e moldaram o que, nesse momento, apresento como a pesquisa que realizei nesses dois anos de mestrado.

É no âmbito dos estudos da deficiência, considerando suas interseccionalidades com outras áreas do conhecimento e um direcionamento comumente pautado pelo modelo médico de compreensão da deficiência nos estudos em educação musical (BELL, 2017; DOBBS, 2012), que essa pesquisa se alicerça. Os questionamentos que orientam a proposta de dissertação são: como

os professores de música constroem o conceito de deficiência? De que maneira a compreensão da deficiência implica em suas práticas docentes? E em seus saberes? Que concepções fundamentam as práticas docentes no contexto de educação especial e/ou educação inclusiva?

Tendo em vista as reflexões citadas, o objetivo geral desse projeto é compreender que concepções sobre deficiência fundamentam os saberes e práticas docentes de professores de música do Instituto Benjamin Constant (IBC). Para responder a essa questão principal de pesquisa trago como objetivos específicos: 1) analisar como se deu o processo de formação docente para a atuação no contexto de educação especial; 2) investigar como se constituem e organizam os saberes e práticas musicais nesse contexto; e 3) refletir sobre como os saberes e práticas musicais narrados pelos professores podem auxiliar na construção de ações pedagógicas anticapacitistas no campo da educação musical.

A compreensão sobre que concepção da deficiência fundamenta as práticas dos professores de música pode potencializar discussões e possíveis contribuições na área de educação musical especial e inclusiva. O (re)pensar e (re)construir práticas musicais (mais) inclusivas pode auxiliar os cursos de formação de professores e de formação continuada a (re)organizarem seus projetos políticos pedagógicos, buscando formas alternativas de pensar sobre a deficiência e de construí-la em suas multiplicidades como um fenômeno social e cultural e não apenas como uma condição do corpo. Os resultados podem contribuir também para a construção de práticas pedagógicas anticapacitistas dos futuros professores de música que atuarão no contexto da educação especial e/ou educação inclusiva.

A estrutura deste trabalho se divide em oito capítulos, sendo este primeiro uma introdução à temática principal da pesquisa, aos questionamentos que me intrigaram e objetivos que me guiaram na realização e escrita da dissertação.

No segundo capítulo, “Deficiência: desbravando um passado não tão remoto”, descrevo a conjuntura conceitual, história e educacional da deficiência ao longo do tempo. Apresento alguns dos paradigmas e modelos de compreensão da deficiência, a saber: paradigma da prescindência – modelo eugênico e de marginalização; paradigma da reabilitação – modelo médico e biopsicossocial; paradigma da autonomia pessoal – modelo social, de minoria, de afirmação e cultural. A história do movimento político das pessoas com deficiência a nível nacional e internacional é apresentada em seguida, finalizando o capítulo com uma explanação acerca dos movimentos internacionais e suas implicações nas políticas educacionais brasileiras.

O capítulo 3 é dedicado à conceptualização do referencial adotado para esta pesquisa: os estudos da deficiência e os modos em que esses estudos atravessam os campos da pesquisa interseccional e da educação musical. O encontro com essa literatura foi um divisor de águas para a minha pesquisa, que foi totalmente reestruturada nos alicerces teóricos e conceituais que os estudos apresentam. Estes, me causaram um desarranjo de ordem acadêmica e pessoal, quebrando paradigmas que eu nem imaginava ter e tencionando reflexões profundas acerca do modo como eu me relaciono com a deficiência. É o florescer de indagações, o repensar de pressupostos fixos e a inquietação por transformação.

As trajetórias bibliográficas e seus encadeamentos com as temáticas de pesquisa são apresentadas no capítulo 4, no qual eu dedico a escrita à uma revisão que atravessa os campos da educação musical, formação e saberes docentes, educação especial e estudos da deficiência. Descrevo as circunstâncias em que se encontram as temáticas nos domínios bibliográficos nacionais e internacionais.

No capítulo 5, percorro os caminhos éticos e metodológicos do estudo, me deslocando entre a abordagem qualitativa do método biográfico, o emprego da entrevista narrativa como ferramenta de coleta de dados e o processo analítico empreendido no seguimento metodológico. Em seguida, descrevo o Instituto Benjamin Constant, lugar de pesquisa onde trabalham os professores colaboradores deste estudo, Helen, Jazão e Roque. Finalizo o capítulo com os critérios éticos que serviram de suporte à pesquisa.

As narrativas dos colaboradores começam a ser apresentadas no capítulo 6, momento em que apresento os percursos formativos dos colaboradores, perpassando a formação inicial e continuada e suas implicações no fazer pedagógico musical em sala de aula. As práticas docentes também são apresentadas, subdividindo-se em práticas anteriores ao IBC e práticas atuais.

Dando continuidade às narrativas, o capítulo 7 é dedicado às percepções que os colaboradores constroem sobre a deficiência em seus múltiplos entrelaçamentos acerca do capacitismo e de elaborações estereotipadas sobre o fazer musical de pessoas com deficiência visual. Após elencarem as problemáticas que cercam a deficiência, os colaboradores propõem uma série de ações a serem cumpridas buscando a resolução de barreiras sociais. O capítulo é finalizado com a discussão sobre interseccionalidade da deficiência visual com outros fatores de exclusão, como: fatores raciais, de gênero e sexualidade, socioeconômicos e com outras deficiências.

O último capítulo, com caráter de conclusão, traz as contribuições que os colaboradores desenvolveram sobre ações e saberes na construção de práticas pedagógicas anticapacitistas. É um capítulo apresentado de forma singular: os próprios participantes concluem o estudo, apontando para ações que podem (e devem) ser desempenhadas por todos, especialmente por professores de música, no esforço de transformar os espaços que reproduzem a exclusão e marginalização das pessoas com deficiência.

2 DEFICIÊNCIA: DESBRAVANDO UM PASSADO NÃO TÃO REMOTO

A compreensão acerca do que é a deficiência é muitas vezes voltada a uma ideia desagradável de "uma tragédia pessoal que inflige danos à mente e ao corpo, exigindo tratamento, reabilitação ou cura.[5]" (GOODLEY, 2011, p. 5, tradução nossa). Na literatura revisada, a deficiência é reconhecida como "um fenômeno de condições culturais, políticas e socioeconômicas[6]" (GOODLEY, 2011, p. 9, tradução nossa), como um *continuum* permeável: "como mutante e contingente, complexo, significativo e sobreposto a múltiplas construções e dimensões sociais.[7]" (DOBBS, 2012, p. 9, tradução nossa).

Como veremos a seguir, a deficiência passou por diversos modelos de compreensão, desde modelos pautados na moral e na biologia, até modelos sociais e culturais. O advento de modelos como o social e o de minoria resultou no nascimento dos estudos da deficiência (*disability studies*), sendo esses modelos uma resposta direta ao, e desenvolvidos pelo, Movimento das Pessoas com Deficiência (*Disabled People's Movement*). "Os estudos da deficiência desalojam a deficiência de suas origens médicas e morais[8]", afastando a ideia de naturalização da deficiência e atribuindo seu valor social (GOODLEY, 2011, p. 8, tradução nossa).

Creio ser importante destacar a diferença entre lesão (*impairment*) e deficiência (*disability*), devido aos significados empregados em cada modelo que serão revisados a seguir. A organização *Disabled People's International Movement* (DPI), criada por membros da *Union of the Physically Impaired against Segregation* (UPIAS) e do *Independent Living Movement* (ILM), define lesão como "limitação funcional do indivíduo causada por deficiência física, mental ou sensorial[9]" e deficiência como "a perda ou limitação de oportunidades de participar da vida normal da comunidade em nível de igualdade com outras pessoas devido a barreiras físicas e sociais.[10]" (GOODLEY, 2011, p. 8, tradução nossa).

---

[5] "[…] a personal tragedy inflicting damage upon the mind and body, requiring treatment, rehabilitation or cure" (GOODLEY, 2011, p. 5).
[6] "[…] a phenomenon of cultural, political and socio-economic conditions" (GOODLEY, 2011, p. 9).
[7] "[…] as shifting and contingent, complex, meaningful, and overlaid with multiple social constructions and dimensions" (DOBBS, 2012, p. 9).
[8] "Disability studies dislodge disability from its medicalised and moral origins" (GOODLEY, 2011, p. 8).
[9] "[…] functional limitation within the individual caused by physical, mental or sensory impairment" (GOODLEY, 2011, p. 8).
[10] "[…] the loss or limitation of opportunities to take part in the normal life of the community on an equal level with others due to physical and social barriers" (GOODLEY, 2011, p. 8).

Ser uma pessoa com deficiência envolve muito mais do que podemos perceber – a bengala, o aparelho auricular ou a lesão de algum membro corporal. É um "processo social que envolve intimamente todos aqueles que têm um corpo e vivem no mundo dos sentidos.[11]" (GOODLEY, 2011, p. 10, tradução nossa).

Este capítulo se divide em três partes, no qual, primeiramente, tratarei de apresentar os diversos paradigmas e modelos[12] de compreensão da deficiência, seguindo, na segunda parte, para uma breve contextualização sobre o movimento político das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo, finalizando, na terceira parte, com as implicações de tal movimento para a educação especial brasileira.

2.1 A DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Ao longo da história, a deficiência passou por diversas compreensões acerca de suas características. Nesta seção, apresentarei os paradigmas e modelos que conceberam a deficiência em diversos momentos, iniciando pelo paradigma da prescindência e seus modelos eugênico e de marginalização, seguido do paradigma da reabilitação e os modelos médico e biopsicossocial, finalizando com o paradigma da autonomia pessoal e os modelos social, de minoria e cultural.

2.1.1 Paradigma da prescindência: modelo eugênico e de marginalização

O primeiro paradigma de compreensão da deficiência é precedente à própria classificação científica que estabeleceu um grupo de pessoas como deficientes. Denominado como **paradigma da prescindência**[13][14], justificava a deficiência principalmente a partir de razões do mundo religioso, como um mal que deveria ser eliminado (**modelo eugênico**) ou distanciado (**modelo de marginalização**) (VELÁZQUEZ, 2009). Uma perspectiva semelhante é denominada por Goodley (2011) como uma **condição moral** que olhava para a deficiência como um pecado, um castigo de

[11] "[…] a social process that intimately involves everyone who has a body and lives in the world of senses" (GOODLEY, 2011, p. 10).
[12] Consideramos a diferença entre paradigma e modelo o que foi apresentado por Kuhn (1975 apud VELÁZQUEZ, 2009, p. 86): "en la ciencia un paradigma es un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica".
[13] "paradigma de la prescindencia" (VELÁZQUEZ, 2009, p. 88).
[14] Prescindência: ação de prescindir - não ter em consideração, em conta; abstrair (Dicionário Online de Português).

Deus. Essa visão compreendia "a deficiência como um reflexo do desânimo de Deus (Grécia antiga), como evidência de uma intimidade com Deus (Europa medieval) e uma resposta divina ao erro dos pais (período da Renascença).[15]" (GOODLEY, 2011, p. 6, tradução nossa).

2.1.2 Paradigma da reabilitação: modelo médico e biopsicossocial

No **paradigma da reabilitação**, a deficiência é vista como um problema do indivíduo que precisa ser resolvido através da reabilitação física, psíquica ou sensorial, sendo seu propósito final a adaptação e normalização das pessoas com deficiência para a vida em sociedade (VELÁZQUEZ, 2009). A lesão do corpo e seu diagnóstico são condições imprescindíveis. Nesse momento, dois modelos se destacam. O primeiro, **modelo médico**, é uma perspectiva moderna que compreende a deficiência como uma patologia, dispondo "o fardo da deficiência no indivíduo improdutivo e imperfeito.[16]" (GOODLEY, 2011, p. 6, tradução nossa). Aqui, o objetivo é a erradicação da deficiência por meio da prevenção, do tratamento ou da cura (VELÁZQUES, 2009). Segundo Goodley (2011), o modelo médico se tornou hegemônico e, juntamente à perspectiva moral, promovem um modelo individual da deficiência que reduz o problema ao nível individual, sendo o problema passível de intervenções médicas para seu tratamento ou cura.

O segundo modelo, denominado **biopsicossocial** ou **integrador**, surge como uma resposta ao modelo social (discutido mais a frente) e busca "articular as concepções médicas e psicológicas da deficiência com as concepções sociais do modelo social emergente[17]" (VELÁZQUEZ, 2009, p. 89, tradução nossa). A Organização Mundial da Saúde (OMS) propõe, através de uma classificação internacional (*International Classification of Functioning, Disability and Health* – ICF), uma definição unificada a respeito da deficiência, utilizando-se do modelo biopsicossocial para tentar "alcançar uma síntese, a fim de fornecer uma visão coerente das diferentes perspectivas da saúde a partir de uma perspectiva biológica, individual e social[18]" (WHO, 2001, p. 20, tradução nossa). Goodley (2011), aponta críticas direcionadas ao IFC por se tratar de um modelo ao mesmo tempo

[15] "[...] disability as a reflection of God's dismay (ancient Greece), as evidence of an intimacy with God (medieval Europe) and a divine response to parental wrongdoing (Renaissance period)" (GOODLEY, 2011, p. 6).
[16] "[…] the burden of disability in the unproductive flawed individual" (GOODLEY, 2011, p. 6).
[17] "[…] articular las concepciones médicas y psicológicas de la discapacidad con las concepciones sociales del modelo social emergente" (VELÁZQUEZ, 2009, p. 89)
[18] "[…] to achieve a synthesis, in order to provide a coherent view of different perspectives of health from a biological, individual and social perspective" (WHO, 2001, p. 20)

abrangente e vago incapaz de capturar a complexidade de significados envolvidos na deficiência, simplificando-a e ignorando as definições desenvolvidas por organizações dirigidas por pessoas com deficiência. O autor ainda chama a atenção para o perigo do não reconhecimento de padrões socialmente construídos (como a definição do que é um corpo "normal" e um corpo "defeituoso") para as pessoas com deficiência.

Na figura 1 encontram-se as principais características deste paradigma e do paradigma da prescindência, anteriormente citado.

Figura 1 – Perspectivas dominantes de compreensão da deficiência como lesão

	Deficiência como uma condição moral	**Deficiência como uma condição médica**
Significado	A deficiência é um defeito causado por lapso moral ou pecado. É a personificação do pecado ou do mal, é um fracasso ou um teste da fé alheia. Compreende o mito de que um sentido é intensificado quando outro é prejudicado pela deficiência, exemplo: um cego com ouvido musical absoluto.	A deficiência é um problema médico que reside no indivíduo, um defeito ou falha de um sistema corporal que é inerentemente anormal e patológico. Lesão e deficiência estão associadas.
Implicações morais	Vergonha para a pessoa com deficiência e sua família. A família está confrontando sua natureza imoral, conforme evidenciado pela presença de um membro da família com deficiência.	Repudia a compreensão da deficiência como um castigo divino, realocando a culpa na pessoa ou família, promulgando a concepção da deficiência como uma tragédia pessoal. Concebe a pessoa com deficiência como anormal e doente.
Origens	O mais antigo de todos os modelos de deficiência, mas, sem dúvida, ainda o mais prevalente em todo o mundo.	Por volta de 1800 em diante. É o alicerce da maioria dos centros de reabilitação.
Objetivos de intervenção	Aceitação espiritual ou divina. Encontrar significado e propósito na aflição, ampliando a fé e a tolerância.	Espera-se que os sujeitos utilizem os serviços oferecidos por profissionais treinados com a promessa de cura (a melhoria da condição física na medida do possível); reabilitação (ajuste da pessoa à sua condição) ou adaptação (para viver como pessoa com deficiência).
Benefícios	Aceitação em ser "escolhido" para ter uma deficiência, senso de propósito maior de vida, relacionamento com Deus.	Confiança na ciência médica. Os avanços médicos e tecnológicos em serviços essenciais do estado de bem-estar melhoraram a vida das PCD.
Efeitos negativos	Ser excluído da família e da comunidade, sentir uma vergonha profunda por ser uma pessoa com deficiência ou ter alguém na família que seja. Ter que esconder os sintomas da deficiência ou esconder a própria pessoa com deficiência.	Paternalismo, patologização e promoção da benevolência. Intervenções *em* ao invés de *com* pessoas com deficiência. Promove pesquisas realizadas por outros e serviços para, mas não por, pessoas com deficiência.

Fonte: Sistematizada pela autora (2021) com base em Goodley (2011).

2.1.3 Paradigma da autonomia pessoal: modelo social, de minoria, de afirmação e cultural

O **paradigma da autonomia pessoal** tem como escopo central de análise o entorno social do indivíduo, sendo o entorno responsável pela incapacidade da pessoa com deficiência viver plenamente em sociedade gerando, dessa forma, a exclusão. O problema não se encontra no indivíduo ou na sua falta de capacidade, mas sim no entorno social (VELÁZQUEZ, 2009). O **modelo social**, principal modelo desse paradigma (VELÁZQUEZ, 2009) e tema central para boa parte dos pesquisadores (GOODLEY, 2011),

> [...] aborda a questão do ponto de vista da integração da pessoa com deficiência na sociedade, considerando que a deficiência não é um atributo da pessoa, mas o resultado de um conjunto complexo de condições, muitas das quais são originadas ou agravadas pelo ambiente social[19] (VELÁZQUEZ, 2009, p. 91, tradução nossa).

O **modelo social** teve seu alicerce no trabalho da UPIAS, com uma maior concentração no Reino Unido, adotando a definição de lesão e deficiência e lançando análises sobre as barreiras sociais incapacitantes. Até início dos anos 90, a deficiência era amplamente concebida em termos médicos, psicológicos, de reabilitação, necessidades educacionais especiais e trabalho social. No modelo social, os pesquisadores deslocaram a atenção da preocupação com a lesão para uma atenção maior às "causas da exclusão por meio de barreiras sociais, econômicas, políticas, culturais, relacionais e psicológicas.[20]" (GOODLEY, 2011, p. 11, tradução nossa). O modelo social não nega as razões médicas ou biológicas de diagnóstico da lesão, porém considera que as características do ambiente social são o que define a pessoa como deficiente, e não suas características funcionais individuais (VELÁZQUEZ, 2009).

Um seguimento do modelo social que tem se destacado é o **modelo de afirmação**, que busca celebrar os impactos positivos da deficiência na comunidade. Essa abordagem é facilmente encontrada nos DPM e nos movimentos do *disability arts* e da Cultura surda (GOODLEY, 2011).

Enquanto o modelo social era amplamente desenvolvido no Reino Unido, um outro modelo estava se desenvolvendo nos Estados Unidos. Denominado *minority group model*, o **modelo de minoria** "aborda a importância da raça e etnia na política norte-americana e o surgimento de um

[19] "[…] enfoca la cuestión desde el punto de vista de la integración de las personas con discapacidad en la sociedad, considerando que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino el resultado de un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales están originadas o agravadas por el entorno social" (VELÁZQUEZ, 2009, p. 91)

[20] "[…] causes of exclusion through social, economic, political, cultural, relational and psychological barriers" (GOODLEY, 2011, p. 11).

novo ativismo a partir de corpos, comportamentos e habilidades minoritários[21]" (GOODLEY, 2011, p. 13, tradução nossa). Com influências que remetem ao movimento dos direitos civis dos negros estadunidenses, juntamente às demandas políticas da teoria *queer*, que se refere, resumidamente, à problematização das identidades sexuais e de gênero consideradas "normais", ou seja, a heterossexualidade e a essência do que é considerado feminino e masculino, o modelo da minoria se opunha ao "individualismo implacável" das sociedades da América do Norte e exigia uma redefinição cultural acerca da deficiência e seu status social (GOODLEY, 2011).

Para Goodley (2011, p. 14, tradução nossa), "os modelos sociais e minoritários quebram o nexo causal de 'lesão → deficiência' e voltam a atenção para a minoritização e exclusão sociopolítica, estrutural e econômica de pessoas com deficiência[22]". O desenvolvimento de cada um desses modelos é uma resposta direta ao Movimento das Pessoas com Deficiência e o advento deles deu origem aos estudos da deficiência.

O **modelo cultural** vem da interdisciplinaridade dos estudos da deficiência e das ciências sociais e humanas. Característico das pesquisas norte americanas, seu trabalho tem se debruçado na conexão entre as análises dos estudos da deficiência e as ideias dos estudos feministas, *queer* e da teoria racial crítica (GOODLEY, 2011). Propondo uma mudança de compreensão acerca do corpo (deixando de lado a visão biológica determinista e buscando uma análise sociocultural) e a desconstrução dos conceitos de normalidade e capacitismo, os pesquisadores do modelo cultural analisam como a forma de tratamento das pessoas com deficiência hoje explicam "os fantasmas do passado, incluindo eugenia, institucionalização e ciência[23]" (GOODLEY, 2011, p. 15, tradução nossa).

A deficiência foi e continua sendo compreendida em diversas perspectivas, como acabamos de ver. O que foi apresentado aqui é apenas um recorte das concepções que se tem, havendo ainda muitas outras com possibilidades de análise, como o modelo da diversidade (VELÁZQUEZ, 2009), modelo da encruzilhada (HARLOS, 2012), e modelo relacional (GOODLEY, 2011). A figura 2 abaixo apresenta as principais características dos modelos social e de minoria, associados ao de afirmação.

---

[21] "[…] addresses the importance of race and ethnicity in North American politics and the emergence of new activism from minority bodies, behaviours and abilities" (GOODLEY, 2011, p. 13).
[22] "social and minority models break the 'impairment/disability' causal link and, turn attention to the socio-political, structural and economic minoritisation and exclusion of people with impairments" (GOODLEY, 2011, p. 14).
[23] "[…] the phantoms of the past, including eugenics, institutionalisation and science" (GOODLEY, 2011, p. 15).

Figura 2 – A abordagem de minoria e social (incorporando o modelo de afirmação) dos estudos da deficiência

	Deficiência como minoria política (EUA e Canadá)	**Deficiência como barreiras sociais (Reino Unido)**
Significado	As pessoas com deficiência constituem uma posição minoritária na sociedade, assim como os negros, que são desvalorizados, estigmatizados, desacreditados e desprezados. Pessoas com deficiência compreende um grupo minoritário ao qual foram negados seus direitos civis, igualdade de acesso e proteção.	A deficiência é uma construção social. Pessoas com deficiência são oprimidas pela sociedade. Os principais impedimentos são discriminação, isolamento social, dependência econômica, alto desemprego, moradia inacessível e institucionalização.
Implicações morais	A sociedade desvalorizou e marginalizou as pessoas com deficiência e, para elas, são oferecidos apenas os espaços marginalizados da sociedade.	A sociedade falhou e oprimiu as pessoas com deficiência através de barreiras que impedem o acesso, integração e inclusão a todas as esferas da vida, incluindo trabalho, educação e lazer.
Origens	Início dos anos 1900, desapareceu até meados 1975, retornando com os protestos na cidade de Washington e São Francisco, exigindo que a Lei de Reabilitação de 1973 fosse assinada. Intelectuais com deficiência seguiram o impacto e repercussões do movimento dos direitos civis dos negros.	Pós Segunda Guerra Mundial. Intelectuais com deficiência aderem fortemente aos relatos materialistas (Neomarxistas) da deficiência.
Objetivos de intervenção	Sistemas políticos, econômicos, educacionais e sociais, maior acessibilidade de lugares e serviços, transformação sistêmica abrangente, desenvolvimento e implantação dos Centros de Vida Independente, *disability arts*. Promoção de um senso positivo do ser deficiente.	Sistemas políticos, econômicos, educacionais e sociais, maior acessibilidade de lugares e serviços, transformação sistêmica abrangente, desenvolvimento e implantação dos Centros de Vida Independente, *disability arts*. Promoção de um senso positivo do ser deficiente.
Benefícios	Promove a integração da deficiência para o ‘eu’. Foca em como o mundo prejudica a pessoa com deficiência. Senso de pertencimento e envolvimento em uma comunidade com deficiência. Orgulho da deficiência.	Promove a integração da deficiência para o ‘eu’. Foca em como o mundo prejudica a pessoa com deficiência. Senso de pertencimento e envolvimento em uma comunidade com deficiência. Orgulho da deficiência. Explícita distinção entre barreiras sociais (que podem ser alteradas) e deficiência (que não pode).
Efeitos negativos	Sentimento de impotência diante das adversidades políticas e econômica. Forte necessidade de habilidades de auto representação. Desfoque nos conceitos de lesão e deficiência.	Sentimento de impotência diante das adversidades políticas e econômica. Forte necessidade de habilidades de auto representação. Falta de reconhecimento do efeito da deficiência na vida cotidiana.

Fonte: Sistematizada pela autora (2021) com base em Goodley (2011).

2.2 MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O final dos anos 60 foi marcado por uma onda potente de movimentos sociais que aconteceram simultaneamente em diversos países do Ocidente. Tais movimentos lutaram pela conquista e efetivação de direitos, implicando a participação de diversos grupos sociais. O advento de movimentos tais como feminista, *queer*, dos trabalhadores e dos direitos civis negros impulsionou a mobilização das pessoas com deficiência e seus familiares. Até esse momento, as pessoas com deficiência eram invisíveis, viviam a maior parte da vida institucionalizadas ou fechadas no ambiente familiar, não convivendo em sociedade. Elas não tinham participação política e as ações (sociais, educacionais, terapêuticas) que se tinham voltadas à deficiência eram construídas desconsiderando seus posicionamentos. A partir desses movimentos foi possível que as pessoas com deficiência começassem a falar por elas mesmas.

Tendo como lema os dizeres "nada sobre nós sem nós", o movimento das pessoas com deficiência politizou a deficiência "ao elevar a experiência pessoal das pessoas com deficiência como a principal fonte de conhecimento e identificar a deficiência como um problema social que deve ser tratado por intervenções sociopolíticas[24]" (GOODLEY, 2011, p. 3, tradução nossa). Essa época foi marcada pelo nascimento de algumas organizações, como *Union of The Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) no Reino Unido e *Independent Living Movement* (ILM) nos Estados Unidos da América. A marginalização opressiva das pessoas com deficiência foi o ponto de partida inicial de articulação da UPIAS e ILM, apontando a origem desse problema na estrutura social hegemônica e nas barreiras (físicas, econômicas, sociais e atitudinais) impostas a esse grupo. O modelo individual da deficiência também é reconhecido como parte do problema (HARLOS, 2012).

Segundo Harlos (2012), os movimentos em questão atuaram em três níveis a fim de combater esses problemas: nível legislativo, organizacional e epistemológico. No nível legislativo, a promulgação de leis que dessem conta de impedir ou combater os problemas sofridos pelas pessoas com deficiência foi o objetivo principal. No Brasil encontramos um movimento parecido de reivindicação de direitos, resultando na participação ativa dos grupos de pessoas com deficiência na construção da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

[24] "By raising the personal experience of disabled people as the primary source of knowledge and identifying disability as a social problem that should be addressed by socio-political interventions" " (GOODLEY, 2011, p. 3).

No aspecto organizacional, Harlos (2012) comenta sobre os Centros de Vida Independente (CVI), criados pelo ILM, que buscaram, através de novas premissas acerca da deficiência, a capacitação das pessoas com deficiência a fim de terem uma vida independente. A nível epistemológico, os movimentos trataram de criar "novos significados e modelos relacionados com a compreensão da deficiência e com os fatores que incapacitam pessoas que apresentam diferenças corporais ou intelectuais que convencionalmente são caracterizadas como deficiência" (HARLOS, 2012, p. 60). O trabalho pioneiro da UPIAS deu à luz a perspectiva sociológica de compreensão da deficiência. O modelo social adotou a distinção estruturada pela UPIAS e pelo ILM acerca dos significados e diferenciação entre lesão e deficiência, propondo uma análise sobre as barreiras sociais incapacitantes (GOODLEY, 2011).

Ao atribuir os problemas antes considerados pessoais ao nível público de debate, "as pessoas com deficiência afirmam a validade e a importância de sua própria identidade[25]" (SHAKESPEARE, 2008, p. 84, tradução nossa), rejeitando tendências de vitimização e desprezo na busca pela (re)significação de sua identidade.

2.2.1 História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil

Conforme mencionado, o movimento das pessoas com deficiência deu seu pontapé inicial entre o final dos anos 60 e início dos anos 70, se intensificando ao final dessa mesma década. Até então as pessoas com deficiência eram invisíveis, viviam a maior parte da vida institucionalizadas ou fechadas no ambiente familiar, não convivendo em sociedade. A partir desses movimentos foi possível que as pessoas com deficiência começassem a falar por elas mesmas.

As informações que aqui destacarei foram retiradas do documentário intitulado História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil, produzido em 2011 pela Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O documentário é resultado de uma série de entrevistas realizadas com pessoas com deficiência que podem ser acessadas em Lanna Júnior (2010). O documentário (HISTÓRIA [...], 2011) e as entrevistas (LANNA JÚNIOR, 2010) serviram de aporte para a escrita desse subtítulo pois, quem

[25] "[...] las personas con discapacidad afirman la validez e importancia de su propia identidade [...]" (SHAKESPEARE, 2008, p. 84).

melhor para contar a história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil do que as próprias pessoas pertencentes ao movimento?

O documentário pontua algumas questões que marcaram profundamente a história das pessoas com deficiência no Brasil. No século XIX houve a fundação do Instituto Benjamin Constant, no ano de 1854 e do Instituto Nacional de Educação dos Surdos em 1856 na cidade do Rio de Janeiro – RJ. Ambas as instituições foram importantíssimas para o acesso das pessoas cegas e surdas à educação, ainda que se tratasse de uma minoria das minorias, foi um passo importante para a educação dessas pessoas. Apesar disso, é importante frisar que a política da época não era de inclusão, mas sim de assistencialismo. Era sobre alguém com mais poder conceder algo a outro alguém que não tinha condições de fazer por si próprio, como a pessoa com deficiência.

No século XX, quase 80 anos depois, em 1932, é fundada a primeira Instituição Pestalozzi na cidade de Belo Horizonte – MG, voltada às pessoas com deficiência intelectual. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) chegou 22 anos mais tarde, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro – RJ e foi fundada a partir de um modelo já existente nos Estados Unidos. Essas instituições, especialmente as APAEs, foram criadas porque o Estado não assumia a responsabilidade em relação às pessoas com deficiência intelectual (KASSAR, 2011). Na década de 50, com o surto de poliomielite no Brasil, deu-se início aos centros de reabilitação. Os centros de reabilitação foram desenvolvidos sob o ponto de vista da medicina, de como os médicos entendiam e tinham o poder de decidir o que seria melhor para as pessoas com deficiência. A filosofia da época era a de esconder a deficiência. O processo de reabilitação se dava intensamente no sentido de "normalizar" a pessoa para que ela se tornasse independente e pudesse fazer as coisas por ela mesma.

No final da década de 70 é quando acontece um movimento social de diversos grupos no Brasil, como o movimento de mulheres, negros, comunidade LGBTQIA+[26] e também o movimento das pessoas com deficiência. Os movimentos foram impulsionados diante das mudanças políticas da época, nas quais o Brasil estava lutando para sair de uma ditadura e buscando se redemocratizar. Há uma relação entre a luta pela democracia e pelos direitos humanos e a atuação das pessoas com deficiência, quando nesse movimento elas saíram da condição de isolamento e de dependência (movimento *para as* pessoas com deficiência) e passaram a ter voz ativa, se revoltando contra as

[26] "LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para a comunidade. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade". Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia.

barreiras (tanto físicas quanto sociais) que eram impostas a elas e buscando uma nova forma de organização da sociedade em que todas as pessoas estivessem incluídas (movimento *de* pessoas com deficiência). Em seu depoimento, Regina Barata salienta que a organização das pessoas com deficiência "se aprofunda a partir da própria abertura política, que aí nós começamos a interagir com os outros próprios movimentos que foram surgindo. Isso nos possibilitou nos percebermos como cidadão". Em 1979 houve um marco importantíssimo para o movimento: a criação da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. A Coalização foi criada para organizar o movimento representativo das pessoas com deficiência em nível nacional e, como resultado, foi organizado o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes na cidade de Brasília no ano de 1980. No encontro discutiram-se questões políticas, práticas e filosóficas a serem resolvidas. Esse foi um momento em que as pessoas com deficiência foram percebidas e puderam falar por elas mesmas seus anseios e reinvindicações.

Em 1976 a ONU decretou que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Até então elas eram conhecidas como "os deficientes", "os incapacitados", e foi a ONU, nesse decreto, que utilizou, pela primeira vez na história das pessoas com deficiência, a palavra 'pessoa'. O Ano Internacional das Pessoas Deficientes foi um marco na história pois convocou a sociedade a enxergar as pessoas com deficiência não mais com uma visão assistencialista, mas sim os percebendo como atores sociais e autônomos que são. Em 1981 aconteceu o I Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes e II Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Recife. No II Encontro Nacional começaram a ser discutidas questões específicas de cada âmbito das deficiências, o que cada grupo precisava em relação às suas necessidades físicas, sociais, educacionais e políticas. No III Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em 1984 na cidade de São Bernardo do Campo – SP, tudo se voltou para a questão de quem iria ter o poder de fala e de tomada de decisões em nome de todos: que pessoa(s)? Que grupo(s)? Cada grupo que estava representado no evento tinha suas reinvindicações que se diferenciavam entre si e isso se tornou uma problemática.

Entre 1987 e 1988, momento em que estava sendo redigida uma nova Constituição Federal Brasileira, houve diversos movimentos para se discutir o que deveria ser feito, visto as diferentes necessidades de cada grupo. Para eles foi uma vitória o fato de não terem um capítulo à parte tratando das pessoas com deficiência, mas sim os seus direitos sendo colocados em todos os capítulos que tratavam da educação, trabalho, saúde, previdência etc. Outras datas importantes

foram 1986 e 1999 com a criação do Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade). Em maio de 2006 e dezembro de 2008 aconteceram as Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência que tiveram como lema "Nada sobre as pessoas com deficiência sem as pessoas com deficiência".

Depois de tratar dos marcos mais importantes, o documentário (HISTÓRIA [...], 2011) apresenta algumas conquistas e desafios do século XXI, destacando questões referentes à equiparação de oportunidades, mercado de trabalho, inclusão, acessibilidade, perspectivas para o futuro, entre outras. As colocações exibidas no documentário são parte de entrevistas realizadas com diversas pessoas e destaco aqui a participação de Lúcio Coelho David. Lúcio nasceu em 1962 na cidade do Rio de Janeiro. Tem paralisia cerebral decorrente de complicações em seu nascimento. Estudou no Instituto Brasileiro de Recuperação Motora (IBRM), onde também fazia reabilitação, até os 13 anos de idade. Em seguida foi para uma classe regular em escola pública. Lúcio possui graduação em Administração de Empresas pela Faculdade Estácio de Sá (LANNA JÚNIOR, 2010).

Na questão de acessibilidade, Lúcio percebe que a deficiência dele varia dependendo do ambiente em que se encontra. Ele anda, mas se ele estiver em um local cheio de escadas e sem corrimão a deficiência dele vai aumentar, enquanto se ele estiver em um local com acessibilidade a deficiência dele vai diminuir ou até desaparecer. "Não é eu só que sou deficiente, o meio ambiente também é". Sobre suas perspectivas para o futuro, Lúcio acredita que sempre terá algo a ser mudado, a ser melhorado, mas é importante considerar todas as mudanças e evoluções que já aconteceram. Pensar em como as coisas eram antes e agora, já se percebe mudanças gigantescas. Ele comenta o fato de estar dando uma entrevista, como isso é uma evolução, e a possibilidade de outras pessoas assistirem e se interessarem é uma evolução cultural e essa evolução é a maior de todas. "É o primeiro passo para acabar a discriminação, a igualdade tão sonhada é através disso". O depoimento de Claudia Maximino vai um pouco mais além e destaca que "o ideal seria que não existisse movimento de pessoas com deficiência. O ideal seria que a sociedade fosse um movimento único em favor de todas as pessoas" (HISTÓRIA [...], 2011).

2.3 OS MOVIMENTOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo dos últimos 13 anos, a Educação Especial Brasileira passou por uma série de reconfigurações em sua estrutura organizacional e conceitual, propondo mudanças nos elementos humanos (público-alvo e profissionais), materiais (espaços, financiamentos e recursos de acessibilidade) e formas operacionais (*modus operandi*). O documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) se constitui como uma referência inicial destas reconfigurações, apresentando em seu interior as novas proposições e caracterizações para a educação especial no que tange seus conceitos, serviços, sujeitos e espaços (HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014).

O Brasil trilhou um longo caminho para se chegar ao que temos consolidado hoje como políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência. A inclusão, ao menos no âmbito legal, das pessoas com deficiência nas escolas foi diretamente impulsionada pela adesão do Brasil a acordos internacionais pós 1948, além dos movimentos internos de luta dos grupos de pessoas com deficiência, mencionado anteriormente. Kassar (2011), aponta três aspectos que impulsionaram a disseminação de uma proposta de educação escolar inclusiva no Brasil: mudanças internacionais relacionadas ao atendimento das pessoas com deficiência, pós segunda guerra mundial; a organização de associações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, composta por elas próprias, seus familiares e profissionais da área, a partir de 1950; e as convenções internacionais que foram aceitas e retificadas pelo Brasil.

Alguns dos acordos nos quais o Brasil foi signatário são: Declaração de Santiago (1981), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). Tais movimentos resultaram em transformações no sistema educativo brasileiro, especialmente na educação de alunos com deficiência (BRASIL, 2008; 2011). Mais recentemente, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), “destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (SCHAMBECK, 2016, p. 25). A Declaração de Salamanca chamou a atenção do mundo para as diversas maneiras pelas quais as crianças identificadas como tendo necessidades educacionais especiais (NEE) foram histórica e legalmente excluídas dos sistemas de ensino regular (FLORIAN, 2019). Embora a terminologia se diferencie de um contexto nacional para outro, uma criança é considerada com NEE se ela apresentar alguma dificuldade de aprendizado e/ou tiver alguma deficiência, tornando-a público-alvo da educação especial (FLORIAN, 2019). Segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008), são

considerados público-alvo da educação especial apenas os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, excluindo outras condições de teor emocional e comportamental.

De acordo com Florian (2019), o êxito da Declaração de Salamanca se deu em três pontos: ao desafiar a ideia de que certas crianças não pertencem às escolas regulares; ao questionar as estruturas de ensino quanto às suas formas de acomodação para diferentes tipos de alunos; e ao difundir a ideia de uma educação inclusiva na comunidade educacional internacional. O escopo do projeto de educação inclusiva era ambicioso:

> [...] tornar a educação acessível a todos os grupos de alunos, independentemente de suas origens e necessidades, mas com o compromisso de incluir os grupos mais vulneráveis devido a gênero, raça, etnia, idioma, nível de habilidade, origem nacional, religião, classe social ou qualquer outra classificação (ARTILES, 2019, p. 1176).

Não se tratava apenas da inclusão educacional de pessoas com deficiência, mas da inclusão de todos os grupos de alunos que, por alguma razão, eram marginalizados e excluídos dos espaços educacionais.

Após 27 anos da Declaração de Salamanca, alguns estudiosos têm se dedicado a compreender a quantas anda a educação inclusiva, apontando particularidades e limitações a serem vencidas (ARTILES; 2019; FLORIAN, 2019; SLEE, 2010). A apropriação e popularização da educação inclusiva pela educação especial tradicional, somada ao gerenciamento educativo foram indicadas por Slee (2010) como objetos que "resultaram em níveis crescentes de exclusão e em maior vulnerabilidade educativa" (SLEE, 2010, p. 120). Artiles (2019), a partir de um levantamento de pesquisa, identificou três limitações na educação inclusiva. A primeira, ambiguidade conceitual, aponta para a falta de compreensão conceitual quanto ao significado da educação inclusiva. Esta não se trata apenas da inserção de alunos na sala de aula, mas da transformação de sistemas educacionais. A segunda limitação, estreitamento das populações-alvo, demonstra como o estreitamento do público-alvo da educação inclusiva (partindo do objetivo de servir todos os alunos para se concentrar nos alunos com deficiência) estabelece "uma contradição significativa nessa literatura que aspirava abranger todas as formas de diversidade" (ARTILES, 2019, p. 1176). A terceira limitação se trata dos limites da pesquisa e da implementação dos estudos sobre inclusão que, por serem amplamente produzidos na América do Norte e na Europa Ocidental, criam um

limitado escopo geográfico que não dão conta de atender contextos nacionais e culturais específicos do Sul Global[27].

A educação inclusiva se trata de "uma ideia em busca de significado" (ARTILES, 2019), o que torna seu processo de laboração tão diversificado como seus resultados (FLORIAN, 2019). A forma como a educação inclusiva deve ser definida, promulgada e avaliada é contestada pela literatura, havendo divergências a respeito da educação inclusiva ser uma solução para a educação especial, ou mesmo que a educação especial é um problema a ser solucionado (KAUFFMAN; HALLAHAN, 2018). Alguns estudos apontam para exemplos de práticas ditas inclusivas que não produziram bons resultados (GILMOUR, 2018), como é o caso de estudantes de uma escola para pessoas com deficiência visual que declararam terem recebido modificações inadequadas na aula de música quando frequentaram escolas públicas regulares (ABRAMO; PIERCE, 2013). Embora a maioria das jurisdições nacionais afirmam apoiar o princípio não discriminatório baseado em direitos da educação inclusiva, elas insistem em práticas tradicionais da educação especial que se baseiam na exclusão, medicalização e remediação das deficiências (FLORIAN, 2019). A educação especial reproduz a exclusão por estar posicionada à margem do centro normativo da educação.

Não se trata de "demonizar a educação especial como o parente pobre da escola regular" (SLEE, 2010, p. 127), nem mesmo enaltecer a educação inclusiva, pois, como vimos há diversas limitações a serem superadas. A educação inclusiva e educação especial não são sinônimos, são conceitos que diferem e que clamam por uma compreensão adequada, visto que suas atuais estruturas entregam práticas imperfeitas, mas com possibilidades de desenvolvimento futuro que apoiem a agenda da diversidade e inclusão de grupos marginalizados. Trata-se da coexistência efetiva de ambos os sistemas, da colaboração entre os professores da escola regular e os professores especialistas no apoio à aprendizagem de todos, contribuindo para os objetivos da educação inclusiva.

Creio ser importante a compreensão sobre os dois sistemas citados, pois dando seguimento à leitura, vocês verão que essa pesquisa se realizou em uma instituição escolar para estudantes com

[27] "Os termos "Norte Global e "Sul Global" invocam "relações geopolíticas de poder" de longa data (DADOS & CONNELL, 2012, p. 12). Grech (2015, p. 1) explicou que o termo denota 'diferenciais de poder, recursos, epistemológicos e outros que, embora não sejam imutáveis, se referem a uma parte substancial do mundo que vive em um cenário de profundas assimetrias geopolíticas, pobreza e isolamento e confrontam centros de concentração de riqueza e de poder acumulados historicamente e perpetuados em tempos de colonialidade. Não existe um Sul Global, mas existem muitos "Suls" globais. Além disso, o Sul Global não está presente apenas, mas também vive no Norte Global'" (ARTILES, 2019, p. 1185).

deficiência visual, e não em um escola regular inclusiva. Diante do referencial adotado para esse estudo, a escolha por um espaço escolar, a princípio, não inclusivo, pode parecer incoerente e até mesmo inadequado.

Eu acredito ser o momento de ressignificar a educação especial e, para isso, devemos olhar para esses espaços que contribuem para a educação de pessoas com deficiência. Em décadas anteriores, nas quais o acesso universal à educação básica não era garantido por lei, os espaços de educação especial representavam as poucas, e muitas vezes únicas, oportunidades educacionais para estudantes com deficiência (FLORIAN, 2019). Tais espaços existem, como é o caso do Instituto Benjamin Constant (IBC), objeto desta pesquisa, e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e não podemos ignorá-los ou considerá-los prejudiciais, uma vez que por muito tempo estes foram os únicos espaços destinados às pessoas com deficiência visual e auditiva. A PNEEPEI (BRASIL, 2008), política educacional que passou a legalmente garantir o acesso total das pessoas com deficiência à escola regular, tem apenas 13 anos. O mero acesso à educação não é suficiente para a garantia do direito, é imprescindível que a oferta se dê com qualidade pois, segundo o art. 208, §2º da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), "a oferta sem qualidade constitui-se em oferta irregular" (TAPOROSKY; SILVEIRA, 2018, p. 3).

Nos espaços como o IBC, as crianças são atendidas em suas necessidades específicas, e os professores recebem formação continuada direcionada às necessidades educacionais, emocionais e psicológicas dos estudantes. Compreendo que o combate desinformado contra esses espaços não seja a solução, uma vez que a legislação atual não oferece suporte adequado às escolas regulares para que elas se tornem, de fato, espaços de educação inclusiva. A ambiguidade conceitual sobre a educação inclusiva gera compreensões inadequadas nas escolas regulares, onde muitas vezes há a colocação física da criança na sala de aula, mas a mesma é social e academicamente excluída.

O problema, a meu ver, não é ainda existirem escolas especiais, pois mesmo nas escolas regulares "inclusivas" é possível que haja a exclusão, o que Artiles (2019, p. 1176) chama de "exclusões inclusivas". Dessa forma, percebo que o problema está na forma com que essas escolas inclusivas são formadas. Há uma compreensão real e, posteriormente, atitudes inclusivas em relação aos estudantes com deficiência? A partir da ressignificação da educação especial, deslocando-se de uma educação pautada pela culpabilização e individualização da deficiência em direção a uma educação que compreenda a deficiência em suas multiplicidades, como um

fenômeno social, cultural e político, e no investimento da educação inclusiva, poderemos, enfim, chamar nossas escolas de escolas inclusivas.

O mais importante é como os professores respondem às diferenças individuais, suas escolhas pedagógicas e como eles utilizam seus saberes para o ensino de estudantes com deficiência (FLORIAN, 2019), independente de ser em uma escola dita inclusiva ou uma escola especializada, como o IBC. Haja vista, como constataremos adiante, mesmo trabalhando em um espaço que poderia ser considerado segregado e não inclusivo, as práticas e os saberes dos professores de música do IBC mostraram-se inclusivos e anticapacitistas.

3 ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA

A ascensão dos movimentos das pessoas com deficiência, especialmente nas organizações UPIAS e ILM, e a consequente idealização do modelo social e do modelo de minoria, foram fatores determinantes para o nascimento dos estudos da deficiência (CONNOR; VALLE; HALE, 2015; GOODLEY, 2011). Estes surgem como consequência da luta política das pessoas com deficiência e se colocam como aporte à luta pela igualdade plena. Segundo Goodley (2011), os estudos da deficiência se desenvolveram de maneira similar aos estudos feministas e aos estudos negros, como uma área interdisciplinar que reformula a compreensão da deficiência a partir do foco nos fenômenos e construções sociais e culturais, em contraposição aos modelos individuais (médico e de condição moral).

Trata-se, portanto, de:

> [...] um campo interdisciplinar que fornece espaço para o desenvolvimento de mudanças paradigmáticas em relação aos fundamentos ontológicos e epistemológicos da deficiência, que se manifestam nas teorias, pesquisas, políticas e práticas relacionadas às pessoas em situação de deficiência (BARTON, 2009 apud HARLOS, 2012, p. 79).

Refere-se ainda ao:

> [...] exame da deficiência como um fenômeno social, cultural e político. Em contraste com as perspectivas clínicas, médicas ou terapêuticas sobre a deficiência, os estudos da deficiência se concentram em como a deficiência é definida e representada na sociedade. Nessa perspectiva, a deficiência não é uma característica que existe na pessoa assim definida, mas um construto que encontra seu significado no contexto social e cultural[28] (TAYLOR; SHOULTZ; WALKER, 2003, p. 1, tradução nossa).

O contraste ao modelo médico de compreensão da deficiência não significa a negação quanto à existência das lesões e das dimensões corporais, cognitivas e individuais, ou mesmo o menosprezo aos tratamentos de cada aspecto individual de deficiência. Se trata de compreender a deficiência em suas multiplicidades como um fenômeno social, cultural, político, histórico e econômico, que se inter-relaciona com outros aspectos sociais (gênero, raça, etnia, sexualidade, classe social). Além disso, é perceber que os discursos hegemônicos que definem as pessoas com

[28] "[...] the examination of disability as a social, cultural, and political phenomenon. In contrast to clinical, medical, or therapeutic perspectives on disability, Disability Studies focuses on how disability is defined and represented in society. From this perspective, disability is not a characteristic that exists in the person so defined, but a construct that finds its meaning in social and cultural context" (TAYLOR; SHOULTZ; WALKER, 2003, p. 1).

deficiência são socialmente construídos e modificam-se ao longo do tempo e de uma cultura para outra.

Podemos concluir que

> [..] os Estudos da Deficiência examinam as ideias relacionadas à deficiência em diferentes culturas e momentos históricos, bem como analisam as políticas e práticas de distintas sociedades para entender o contexto social, ao invés de focarem nos determinantes corporais ou psicológicos da experiência da deficiência (HARLOS, 2012, p. 79).

Tendo os estudos da deficiência como escopo central, a seguir trarei algumas considerações acerca da interseccionalidade e do campo da educação musical.

3.1 INTERSECCIONALIDADE

Goodley (2011), atenta-se à importância de se estabelecer o capacitismo (preconceito social contra pessoas com deficiência, uma forma de opressão que impõe restrições a esse grupo gerando repercussões de bem-estar psicoemocional) junto a outras formas de opressão como o racismo, machismo e a homofobia. Ele argumenta que a reprodução cultural do capacitismo não deve nunca se desassociar do "machismo, racismo, homofobia, colonialismo, imperialismo, patriarcado e capitalismo[29]." (GOODLEY, 2014, p. 35, tradução nossa).

Como seria, então, a adoção de uma perspectiva interseccional para os estudos da deficiência e para a compreensão crítica dos discursos capacitistas que a define? Importante entender primeiramente de onde vem a interseccionalidade. Fruto dos estudos feministas negros, Collins e Bilge (2016, p. 18, tradução nossa), definem a interseccionalidade como:

> [...] uma forma de compreender e analisar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. Os eventos e condições da vida social e política e do eu raramente podem ser entendidos como moldados por um único fator. Eles são geralmente moldados por muitos fatores de maneiras diversas e que se influenciam mutuamente. Quando se trata de desigualdade social, a vida das pessoas e a organização do poder em uma determinada sociedade são mais bem compreendidas como sendo moldadas não por um único eixo de

[29] "[…] hetero/sexism, racism, homophobia, colonialism, imperialism, patriarchy and capitalism" (GOODLEY, 2014, p. 35).

> divisão social, seja de raça, gênero ou classe, mas por muitos eixos que atuam juntos e influenciam uns aos outros[30].

O que significa a utilização da abordagem interseccional nos estudos da deficiência? Essa questão esbarra no corpo, especialmente naqueles corpos que resistem à estética sexual normativa (corpos negros, gays, lésbicos, transexuais, corpos com deficiência, corpos pobres e assim por diante) (GOODLEY, 2014). A estética normativa neoliberal exige corpos heterossexuais, masculinos, brancos e fisicamente aptos que sejam autônomos, independentes e racionais, desprezando e marginalizando todos que fogem a esse padrão. Os grupos marginalizados (pessoas com deficiência, negros, mulheres, LGBTQIA+, indígenas, economicamente desfavorecidos) não dividem as mesmas histórias de opressão e nem mesmo lutam pelos mesmos reconhecimentos políticos (GOODLEY, 2014). No entanto, é possível encontrar lugares de luta em comum que beneficiem todos os movimentos.

Goodley (2014) chama a atenção para o papel das universidades nesse contexto. A interseccionalidade é capaz de alcançar mais pessoas, estendendo-se aos membros mais marginalizados da sociedade. Enquanto as universidades não utilizarem seu espaço de poder para a realização de pesquisas nessa perspectiva, a academia corre o risco de fracassar em seus deveres cívicos.

Muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos na interseccionalidade da deficiência com outras áreas de estudo, abrindo um leque de possibilidades de pesquisas em temas que a cada dia crescem mais. A teoria *crip* nasce da intersecção entre os estudos da deficiência e a teoria *queer*, propondo reflexões e aproximações acerca da normatização e imposição da heteronormatividade e de corpos "capazes" (MCRUER, 2006a, 2006b), se tratando de uma das áreas que mais cresce nos estudos da deficiência. A intersecção dos estudos da deficiência com os estudos feministas resultou nos estudos feministas da deficiência (HALL, 2011; KAFER, 2013), enquanto na área dos estudos críticos raciais foi desenvolvido o DisCrit – *Disability Studies and Critical Race Theory in Education* (CONNOR; FERRI; ANNAMMA, 2016). Tais teorias emergem da ideia de que as

[30] "[…] a way of understanding and analyzing the complexity in the world, in people, and in human experiences. The events and conditions of social and political life and the self can seldom be understood as shaped by one factor. They are generally shaped by many factors in diverse and mutually influencing ways. When it comes to social inequality, people's lives and the organization of power in a given society are better understood as being shaped not by a single axis of social division, be it race or gender or class, but by many axes that work together and influence each other" (COLLINS; BILGE, 2016, p. 18).

reproduções culturais do capacitismo, racismo, machismo e homofobia só serão plenamente compreendidas quando consideradas em suas intersecções.

Outra área que se destaca é os estudos da deficiência em educação (*disability studies in education – DSE*). O DSE se propõe a repensar o que tradicionalmente se compreende por educação especial. Assim como a deficiência foi tradicionalmente pensada como um atributo individual e construída a partir do referencial das ciências da saúde, a mesma compreensão se estendeu para a educação especial. Nesse sentido, a educação especial monopolizou o discurso sobre deficiência e educação e, tendo como base as perspectivas médicas e biológicas, classificou a deficiência como a insuficiência de algo, sendo de sua responsabilidade a normatização da pessoa em questão (CONNOR; VALLE; HALE, 2015).

A educação especial carece ainda de instrumentos teóricos, discursivos e conceituais que abordem aspectos sociais da deficiência, pois mesmo quando abordados tais aspectos, é a partir dos limites e dos déficits da pessoa deficiente. Para Harlos (2012, p. 164), "as pessoas em situação de deficiência conquistaram espaço e visibilidade na sociedade brasileira, nossas políticas incorporaram o discurso da inclusão, mas nossos debates sobre o significado da deficiência permaneceram altamente marcados pelas Ciências da Saúde". O autor justifica a predominância das Ciências da Saúde ao considerar que "em distintas áreas, faltam vozes para aludir elementos dos significados e experiências" que constituem a deficiência como um fenômeno social (HARLOS, 2012, p. 17). É nesse sentido que Connor, Valle e Hale (2015), consideram os estudos da deficiência como um campo de semeadura para ideias que questionem o que historicamente se construiu na educação especial.

3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL

A tradição das Ciências da Saúde sobre a educação especial (CONNOR; VALLE; HALE, 2015) se expandiu também para a educação musical. Na literatura acerca do ensino-aprendizagem e do fazer musical, as deficiências e as pessoas com deficiência são essencializadas – isto é, a suposição de que "pessoas e coisas têm características comuns naturais e essenciais que são inerentes, inatas e imutáveis"[31] – e enquadradas como um problema (RATHGEBER, 2019).

[31] "[…] people and things have natural and essential common characteristics which are inherent, innate and unchanging" (ŞAHIN, 2018, p. 193).

Jellison (2015) observa como o "especial" de "alunos com necessidades especiais" é um eufemismo para "problema".

A educação musical, enquanto campo, está preocupada principalmente em remediar ou corrigir deficiências para que os alunos com deficiência possam ser incluídos na aula de música, adaptando-os às suas práticas e não ao contrário – buscando formas de adaptar as práticas existentes para incluir todos os alunos, com ou sem deficiência (BELL, 2017; DOBBS, 2012). Para além do campo da educação musical, Lubet (2011) argumenta que pesquisadores da área musical têm massivamente ignorado a experiência da deficiência em música como um fenômeno social. Na última década, uma mudança paradigmática – em direção a conceptualização da experiência da deficiência como uma questão social – tem adentrado as pesquisas em musicologia e performance musical (HOWE *et al*., 2016; LERNER; STRAUS, 2006; LUBET, 2011; STRAUS, 2011), havendo, no entanto, poucas evidências de uma mudança paradigmática similar na literatura em educação musical em países como Canadá e Estados Unidos (BELL *et al*., 2020; RATHGEBER, 2019). Embora a literatura recente aponte para um número reduzido de pesquisas em educação musical, Bell *et al*. (2020), sugerem que a influência do modelo social é evidente nas práticas pedagógicas de educadores musicais que relatam a utilização dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Os princípios do DUA operam na premissa de que o planejamento e a prática, bem como a avaliação do estudante, podem incorporar atributos inclusivos que acomodam todas as diferenças sem excluir nenhum aluno, além de não comprometer os objetivos acadêmicos (DARROW, 2016; QUAGLIA, 2015).

As pesquisas analisadas de países como Canadá, Finlândia, Estados Unidos e País de Gales apontam para estudos críticos que se apoiam nos estudos da deficiência para contestar a prevalência do capacitismo em educação musical (ABRAMO, 2012; ABRAMO; PIERCE, 2013; BELL, 2017; DOBBS, 2012; PARKER; DRAVES, 2017; PICKARD, 2019; RATHGEBER, 2019). Em se tratando de um campo que frequentemente trata da diversidade e inclusão nas aulas de música, a educação musical tem frequentemente omitido as discussões acerca da deficiência como um fenômeno social, cultural e político (LAES; WESTERLUND, 2018) e as pessoas com deficiência acabam por serem desigualmente tratadas nos ambientes de educação musical (DARROW, 2015).

Em seu estudo, os pesquisadores Churchill e Bernard (2020), se debruçam em um debate minucioso sobre como os educadores musicais podem responder à deficiência. Buscando responder à essa questão, eles identificaram em seus achados, quatro aspectos binários que se aplicam à

educação musical, identidade e deficiência. O primeiro binário – individual/coletivo – surge quando os professores identificam e categorizam os alunos a partir de sua deficiência, sem considerar como o contexto social pode afetar o indivíduo. O segundo binário – capacidade/incapacidade – emerge quando as habilidades dos alunos são negligenciadas pelos professores quando poderiam, e deveriam, ser engajadas, homenageadas ou celebradas. Em vez disso, os professores se concentram em atenuar a deficiência. No terceiro binário – *insider/outsider*[32] – a identidade subalterna (identidade da incapacidade/deficiência) é distanciada para uma posição de *outsider*, separada da identidade dominante (identidade da capacidade). O quarto binário é a manifestação dos três anteriores – a noção de temporalidade/permanência das políticas de identidade. O *quando* e o *como* empregar tais políticas de identidades (da "capacidade" e "incapacidade") "pode ter efeitos duradouros nos alunos e no currículo sem que os professores reconheçam[33]" (CHURCHILL; BERNARD, 2020, p. 38, tradução nossa).

Acerca das políticas de identidade (da "capacidade" e "incapacidade"), os autores salientam que, caso negligenciadas, as implicações podem levar educadores musicais bem-intencionados a reproduzirem desatentamente práticas educacionais que marginalizam e excluem ainda mais os alunos com deficiência dos ambientes educacionais. Em uma sociedade na qual o capacitismo está inconscientemente velado como o padrão a ser seguido (de corpos capazes e habilidosos), os educadores musicais devem tomar cuidado para não presumirem que as realizações e capacidades de certos alunos – mesmo os com deficiência – valem para todos. Conhecer um aluno com autismo, por exemplo, significa conhecer um único aluno com autismo (ASHBY, 2012). Em outras palavras, o que um aluno sem deficiência consegue fazer não deve ser o padrão para todos, bem como as habilidades de um aluno com deficiência visual não servem de modelo para todos os alunos daquele mesmo segmento. Na educação musical, os discursos e práticas potencialmente incapacitantes que podem perpetuar a deficiência e a reprodução das desigualdades entre os alunos, se encontram, por exemplo, em testes de aptidão musical que assentam os indivíduos com base em habilidades mais ou menos eficazes (CHURCHILL; BERNARD, 2020).

[32] Não encontrei a definição exata desses termos, mas considero "insider" como uma pessoa que faz parte de determinado(s) grupo(s), e "outsider" como aquele que não se enquadra em tais grupos, que vive à margem dos mesmos.

[33] "[…] can have lasting effects on students and curriculum without teachers acknowledging it" (CHURCHILL; BERNARD, 2020, p. 38)

As práticas pedagógica-musicais que os professores realizam em sala de aula contribuem significativamente nos espaços educacionais socialmente construídos, por essa razão, os professores devem se atentar para as diversas maneiras em que a deficiência é construída para não correrem o risco de reproduzirem práticas que marginalizam e excluem ao invés de incluírem os alunos com deficiência (CHURCHILL; BERNARD, 2020). Pensando nisso, Rathgeber (2019) apresenta uma completa fundamentação do que ele considera uma pedagogia anticapacitista, com uma atenção especial a práticas anticapacitistas em educação musical.

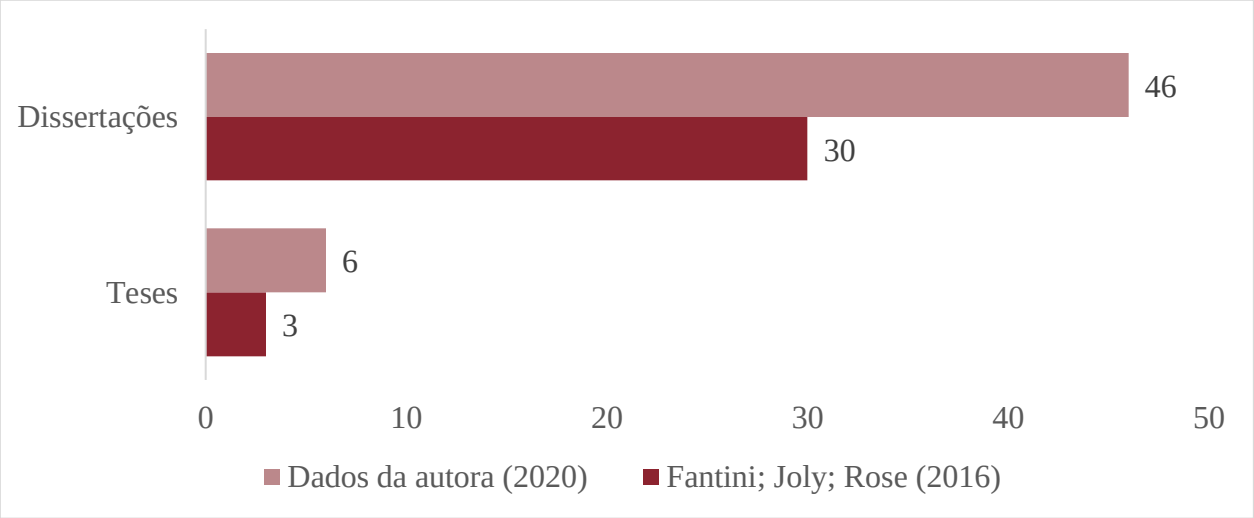
O emprego das teorias dos estudos da deficiência na conceptualização da deficiência dispõe de um potencial que pode auxiliar os pesquisadores em educação musical a encontrarem formas alternativas de pensar sobre a deficiência, para construí-la em suas multiplicidades como um fenômeno social e cultural e não somente como uma condição do corpo. (DOBBS, 2012).

4 TRAJETÓRIAS BIBLIOGRÁFICAS: ENCADEAMENTOS TEMÁTICOS

Buscando uma melhor compreensão dos temas implicados nesse projeto de pesquisa, revisei periódicos nacionais (Revista da ABEM, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial, Revista Educação Artes e Inclusão, Crítica Educativa, ORFEU, Educação Temática Digital, Revista Virtual de Cultura Surda, Formação Docente, Hodie, Coleção Extensão e Sociedade, Texto & Debate, Revista NUPEART e Revista Fórum) e internacionais (International Journal of Music Education, Research Studies in Music Education, Council for Research in Music Education, Journal of Music Teacher Education, Music Educators Journal, Bulletin of the Council for Research in Music Education, Journal of Research in Music Education, Music Theory Online, British Journal of Music Education, The Journal of Teaching Disability Studies e Research & Practice for Persons with Severe Disabilities), além de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os trabalhos encontrados datam de 1994 a 2021. As pesquisas selecionadas discorrem sobre os assuntos que permeiam essa investigação: educação musical especial, deficiência visual, formação, saberes e práticas docentes na perspectiva da educação especial e/ou inclusiva e estudos da deficiência.

As pesquisas sobre educação musical e educação especial e/ou inclusiva são relativamente recentes, datando do início dos anos 80. Trabalhos de revisão de literatura vem sendo realizados e nos indicam que, apesar do número reduzido, está havendo um aumento gradativo de pesquisas em educação musical especial (CIL; GONÇALVES, 2018; FANTINI; JOLY; ROSE, 2016). A respeito disso, as autoras Fantini, Joly e Rose (2016) realizaram um levantamento do período de 1981 a 2015 e encontraram um total de 129 estudos divididos entre trabalhos completos em anais (73%), dissertações (23%), teses (2%), artigos (1%) e resenhas (1%). Em números, as dissertações e teses representavam um total de 30 e de 3 trabalhos, respectivamente. No levantamento realizado para essa pesquisa verificou-se um aumento de 153% do número de dissertações (46) e 100% de teses (6), conforme pode ser visualizado na figura 3. A ampliação do número de pesquisas de pós-graduação representa um avanço progressivo na área, no entanto, por se tratar de uma área em consolidação e estruturação como campo de pesquisa (SCHAMBECK, 2016), muitos assuntos precisam ser aprofundados.

Figura 3 – Crescimento do número de teses e dissertações na área de educação musical especial



Fonte: Sistematizada pela autora (2021) com base em Fantini; Joly; Rose (2016).

Início da descrição. A Figura 3 apresenta um gráfico que representa o crescimento do número de teses e dissertações na área da educação musical especial de forma comparativa entre os achados da autora desta pesquisa e das autoras Fantini; Joly e Rose (2016). A quantidade de dissertações encontrada pela autora desta pesquisa foi em número de 46; as autoras Fantini; Joly e Rose encontraram a quantidade de 30 dissertações. A autora desta pesquisa encontrou 6 teses e as autoras Fantini; Joly e Rose (2016) encontraram 3. Fim da descrição.

Acerca das temáticas de educação musical e deficiência visual, a literatura analisada se desdobra em diferentes perspectivas. A Musicografia Braille é abordada na perspectiva dos indivíduos envolvidos no ensino e aprendizagem musical (BONILHA, 2010), suas condições de aplicação nas aulas (BONILHA, 2006), sua importância na aprendizagem musical (GIESTEIRA; GODALL; ZATTERA, 2015) e o uso do software Musibraille como uma ferramenta de auxílio ao educador sem experiência em Musicografia Braille (CUCCHI, 2013). O espaço universitário surge nas perspectivas do processo de inclusão de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (MELO, 2011), da trajetória acadêmica de deficientes visuais na graduação em música (KEENAN JÚNIOR, 2017; KEENAN JÚNIOR; SCHAMBECK, 2017) e da compreensão dos desafios e dificuldades da inserção de um egresso de música no mundo do trabalho acadêmico (NICOLODELLI, 2019). Outros temas como a acessibilidade do deficiente visual nas aulas de música (MELO, 2014), as adversidades no acesso à aprendizagem musical (OLIVEIRA; REILY, 2014), a relação entre música e deficiência visual (PINTO, 2019) e o desenvolvimento musical de um aluno cego (OGANDO, 2017) também surgiram na pesquisa de levantamento bibliográfico.

Adentrando ainda mais as temáticas aqui propostas, no que se refere à formação docente e práticas musicais de educadores, a literatura aponta alguns trabalhos que ajudam a compreender como está se dando essa questão no contexto da educação especial e/ou inclusiva. Repolho, Pereira e Palheta (2018) trataram da formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência e refletiram sobre estratégias que podem ser usadas pelo educador diante dos obstáculos encontrados no dia a dia da realidade educacional. As práticas docentes no contexto inclusivo foram discutidas por Silva (2017) em sua dissertação sobre como tem se estabelecido as práticas de dois professores de música da rede municipal de Olinda – PE no ensino de crianças com deficiência. Seguindo essa temática, Soares, Cortegoso e Joly (2007) buscaram investigar as relações entre práticas docentes musicais na inclusão de pessoas com deficiência e a formação dos professores de música no atendimento às especificidades desses indivíduos, analisando as práticas de três professores de música do ensino privado da educação básica na região metropolitana de São Paulo.

Em boa parte, os cursos de formação inicial de professores de música apresentam diversas lacunas quanto à formação no contexto de educação especial e/ou inclusiva, carecendo de uma compreensão quanto à inclusão de alunos com deficiência na escola regular (SCHAMBECK, 2016) ou mesmo de consideração aos espaços de educação especial. Segundo Lopes e Schambeck (2014, p. 130), "são poucas as instituições de ensino que estabelecem em seus currículos disciplinas ou conteúdos que atendam a demanda de formação de professores na área". Como resultado, ao chegarem no espaço escolar de educação especial ou inclusiva, os professores se deparam com diversos fatores que dificultam suas práticas, como a falta de recursos materiais (SILVA, 2017) teóricos e pedagógicos voltado para o trabalho musical (VIANA, 2015), bem como uma formação inicial insuficiente (PREVIATO, 2016; SILVA, 2017; VIANA, 2015).

A formação tradicional de professores para a educação especial tem se submetido no modelo médico de deficiência, posicionando a deficiência como um déficit que pode ser resolvido por meio de identificação e remediação (ASHBY, 2012). Tal razão vem incitando e fomentando pesquisas na área dos estudos da deficiência a desafiar os pressupostos teóricos sobre deficiência historicamente encontrados na educação especial (FREEDMAN *et al.*, 2019). Os cursos de formação inicial e continuada são destacados por Lopes e Schambeck (2014) como uma fundamental parte do processo de formação do docente, sendo necessário cursos que viabilizem em seus currículos estudos sobre música e deficiência, disciplinas específicas sobre o atendimento

aos alunos com deficiência e práticas docentes, como estágios, no contexto de educação especial e/ou inclusivo. Soares (2006), ao abordar a formação e atuação do professor de música na educação especial, destaca a relevância dos cursos de formação continuada para uma melhor compreensão da área. Segundo a autora, "a formação inicial dos professores de música foi considerada por eles mesmos como precária, mas foi sendo 'lapidada' com o decorrer da carreira, através de diferentes cursos [de formação continuada]" (SOARES, 2006, p. 111). Ashby (2012), apresenta o curso de pedagogia da Universidade de Syracuse (Nova Iorque, Estados Unidos da América) que foi idealizado nos princípios dos estudos da deficiência. A autora defende a democratização de ferramentas e estratégias que ajudem a (re)pensar a educação especial a partir dos princípios dos estudos da deficiência. Segundo ela, "nosso objetivo é enviar a mensagem de que a educação especial não é um tipo diferente de educação, é simplesmente 'uma educação realmente boa'[34]" (ASHBY, 2012, p. 95, tradução nossa).

Até aqui, busquei contextualizar os estudos acerca da educação musical e especial com um viés para a deficiência visual e a formação docente. Avançando na temática de minha pesquisa, acredito ser importante a análise sobre como os saberes docentes estão se constituindo nos estudos de educação musical e educação especial e/ou inclusiva.

Na educação musical são diversos os trabalhos abordados em diferentes espaços de ensino. Bellochio (2003) investigou as práticas educativas de seis professores de música atuantes em escolas de música e na educação básica na cidade de Santa Maria – RS. Os saberes docentes dos professores de piano foram retratados por Araújo (2005) e Gemesio (2010), que analisaram o reconhecimento dos saberes ao longo do desenvolvimento da carreira profissional (ARAÚJO, 2005) e investigaram que saberes são mobilizados no início da carreira dos professores de piano (GEMESIO, 2010). Oliveira e Schambeck (2017) buscaram compreender como se dão as práticas de ensino e aprendizagem dos professores do Projeto de Musicalização Infantil de Blumenau – SC de acordo com seus saberes docentes e com a forma de organização do trabalho pedagógico. Nas aproximações entre os saberes docentes, a educação musical e a educação inclusiva, temos Cavalcanti (2014) que buscou investigar, através da prática de uma professora de classe do ensino fundamental, as dimensões entre as concepções sobre educação inclusiva e a construção dos saberes no fazer musical.

[34] "We aim to send the message that special education is not a different kind of education, it is simply 'really good education'." (ASHBY, 2012, p. 95).

Na perspectiva da educação inclusiva, Nozi e Vitaliano (2017) averiguaram os saberes docentes destacados por outros pesquisadores e que premissas colaboram para o melhor desempenho desses saberes. A construção e mobilização dos saberes docentes na prática de professores são destacadas por Silva (2014) em uma escola municipal de ensino regular na cidade de Feira de Santana – BA e Coutinho (2013) no espaço universitário do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central, em Salgueiro – PE. A autora, a partir dos saberes docentes delineados por Tardif (2014), acrescentou um outro saber denominado por ela de saberes inclusivos. A denominação dos saberes inclusivos originou-se das narrativas dos sujeitos de pesquisa e identificaram-se como "saberes constituídos a partir das experiências vivenciadas pelos professores no seu percurso profissional, que os possibilitou estabelecer, na sua prática de ensino com alunos com deficiência, um processo educativo inclusivo" (COUTINHO, 2013, p. 82).

A revisão de literatura nos aponta para um crescimento nas pesquisas sobre educação musical especial e inclusiva, abordando diversas temáticas como formação docente (inicial e continuada), saberes docentes, além de temas específicos sobre deficiência visual, área na qual os colaboradores de pesquisa atuam.

Os estudos da deficiência dispõem de uma vasta literatura internacional acerca de sua conceptualização enquanto campo de estudo (GOODLEY, 2011; 2014) e suas intersecções com o feminismo (HALL, 2011; KAFER, 2013), com a teoria *queer* (MCRUER, 2006a), com a educação (CONNOR; VALLE, HALE, 2015; CORCORAN; WHITE; WHITBURN, 2015), e seus cruzamentos com questões socioeconômicas e raciais (ANNAMMA; FERRI; CONNOR, 2018; ARTILES; DORN; BAL, 2016; HERNÁNDEZ-SACA; KAHN; CANNON, 2018; TEFERA; POWERS; FISCHMAN, 2018; VOULGARIDES; TEFERA, 2017). No Brasil, Mello, Block e Nuernberg (2016) apresentaram em seu artigo um panorama histórico da área dos estudos da deficiência no Brasil, apontando a abordagem única acerca da interseccionalidade (de raça, gênero, sexualidade e status social) como uma das grandes contribuições das pesquisas brasileiras no cenário internacional. Piccolo e Mendes (2013), em sua revisão de literatura, encontraram um total de 10 trabalhos – entre teses e dissertações – acerca da temática da deficiência nos cursos de Sociologia e/ou Ciências Sociais no período de 1990-2010, e, dentre estes, apenas um se remetia à literatura dos estudos da deficiência. Em sua obra intitulada "Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social", as autoras Gesser, Böck e Lopes (2020) dialogam com a

perspectiva interseccional a pensar os conceitos, as políticas públicas e a educação de pessoas com deficiência, tencionando posicionamentos anticapacitistas e a emancipação social.

Na área da educação, Lacerda (2006) apresentou, a partir de narrativas de trajetória escolar, os perfis de configuração identitária de sete pessoas com deficiência que não se encaixavam no que foi historicamente instituído como 'corpo normal'. Farias (2017), apoiando-se nos estudos culturais da educação, buscou responder de que forma as desigualdades capacitistas e de genêro repercutem nas experiências familiares, escolares e acadêmicas de mulheres com deficiência. Ao passo que, no campo da educação especial, Piccolo (2012) investigou a importância da teoria dos estudos da deficiência em direção a compreensão do fenômeno da deficiência sobre outras bases que não as hegemonicamente veiculadas, ou seja, bases fundamentadas nos saberes médicos. Harlos (2012) se fundamentou na sociologia da deficiência para sistematizar histórias e teorias com o objetivo de identificar vozes que ajudem a repensar o significado da deficiência nas práticas de educação especial. Enquanto Machado (2017) analisou as significações produzidas por segundos professores em seu trabalho no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Já Oliveira (2016), objetivou compreender como as pessoas com deficiência física expressam sua sexualidade, partindo de suas histórias de vida e de seus corpos lesionados/deficientes.

No campo musical, o modelo social de deficiência vem servindo de apoio nas pesquisas em performance musical e musicologia (HOWE *et al.*, 2016; LERNER; STRAUS, 2006; LUBET, 2011; STRAUS, 2011). Lubet (2011) desenvolveu o que ele denominou teoria da confluência social[35], como um meio de conduzir os discursos dos estudos da deficiência a um diálogo com a literatura de práticas e do fazer musical. O autor justifica o desenvolvimento de sua teoria na premissa de que as pedagogias e práticas musicais, especialmente as encontradas em conservatórios musicais no Ocidente, podem ser incapacitantes e prejudiciais de um modo ainda não abordado adequadamente nos estudos da deficiência ou na literatura musical. A teoria da confluência social compreende a lesão e a deficiência como sendo constantemente definidas e redefinidas, construídas e reconstruídas a depender do local em que a pessoa se encontra e das pessoas com quem se relaciona. Em outras palavras, o status de deficiência se comporta de maneiras diferentes dependendo do local em que a pessoa com deficiência se encontra. A teoria da confluência social nasceu no dia em que Lubet (2011) percebeu que sua identidade de pessoa com deficiência metamorfoseou-se diversas vezes, dependendo de onde e com quem ele interagisse.

[35] Theory of social confluence (LUBET, 2011).

No campo da educação musical, Rathgeber (2019) e Bell *et al*. (2020) apontam para o número reduzido de pesquisas que se debruçaram no aprofundamento da área com os estudos da deficiência, comprometendo-se a buscar maneiras de (re)pensar e transformar os modos tradicionais em que a educação musical responde à deficiência. Pesquisadores em educação musical vêm se apoiando nos estudos da deficiência para criticamente contestar a prevalência do capacitismo na área (ABRAMO, 2012; ABRAMO; PIERCE, 2013; BELL, 2017; DOBBS, 2012; LAES; WESTERLUND, 2017; PARKER; DRAVES, 2017; PICKARD, 2019; RATHGEBER, 2019).

Abramo (2012) levantou questões acerca de como as compreensões da sociedade em relação à deficiência influenciam o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. Abramo e Pierce (2013) conversaram com estudantes de uma escola especial que receberam modificações inadequadas nas aulas de música quando frequentaram escolas públicas regulares, diferente da forma como foram atendidos na escola especial. Os autores sugerem, ao final do artigo, que a perspectiva dos alunos com deficiência pode promover diferentes ângulos para as pesquisas no âmbito da educação musical especial. Bell (2017) questiona o que significa experienciar deficiência em música, trazendo recortes de entrevistas com Patrick Anderson – um dos maiores jogadores de basquetebol em cadeira de rodas – para fundamentar as complexidades de se experienciar a deficiência no esporte e na música.

Uma revisão de literatura é realizada por Dobbs (2012), que analisou criticamente os discursos sobre deficiência que permeiam as pesquisas publicadas no periódico Journal of Research in Music Education no período de 1990 a 2011. Antes de entrar na análise propriamente dita, a autora faz um apanhado sobre três modelos da deficiência (modelo médico; modelo social e modelo cultural). Do total de 17 artigos, todos de alguma forma perpassam pelo modelo médico, apresentando algum termo, ideia textual, conceitual ou histórica que diz respeito a esse modelo. Apenas dois artigos parcialmente se distanciam do modelo médico, não estando, no entanto, isentos de ideias sobre o mesmo. Dobbs (2012) finaliza o trabalho instigando reflexões a respeito de como a educação musical pode se utilizar da perspectiva dos estudos da deficiência para repensar suas práticas.

Laes e Westerland (2017) narraram uma experiência em um curso de educação especial de uma universidade Finlandesa, onde músicos com deficiência realizaram oficinas para estudantes de música por três anos consecutivos. As autoras propuseram alternativas “para o modelo

hierárquico de práticas e discursos capacitistas que ainda hoje permeiam a formação de professores de música, por meio de uma reconceitualização de saberes[36]" (LAES; WESTERLAND, 2017, p. 34, tradução nossa).

As autoras argumentam ainda que a "performance" da deficiência na formação docente de professores de música

> [...] pode nos fornecer uma lente através da qual podemos refletir sobre como entendemos os objetivos de ensinar e aprender a diversidade em um sentido mais amplo do que a mera tolerância à diferença. Encorajamos os educadores a tirar proveito dos diferentes pontos fortes, perspectivas e tipos de saberes como oportunidades de cooperação que não apenas complementem a educação musical inclusiva, mas também ajudem a ir além da inclusão e rumo a uma sociedade democrática e diversificada[37] (LAES; WESTERLAND, 2017, p. 43, tradução nossa).

Em sua pesquisa, as autoras Parker e Draves (2017) buscaram narrar as experiências de dois graduandos com deficiência visual em seus estágios docentes em música. Elas identificaram três problemas em particular que, ao longo do processo docente, transformaram as lesões de segmento visual dos graduandos Antoine e Lindsey em deficiência. São eles: acessibilidade musical, dependência de outros e atitudes dos indivíduos[38]. A acessibilidade musical diz respeito ao acesso às músicas, como instrumentos e partituras. Em determinados momentos os graduandos dependiam de outras pessoas para conseguirem ministrar suas aulas, o que levou Antoine a desistir do estágio. A questão atitudinal é apontada como as atitudes desfavoráveis dos indivíduos em relação à inclusão dos graduandos nas instituições, que se tratava de duas escolas públicas nos Estados Unidos. Outros espaços comunitários, que não a escola, "representavam ambientes mais flexíveis, aceitáveis e livres que não restringiam seus papéis ou perspectivas de ensino e ainda permitiam que eles se envolvessem em relações de ensino e aprendizagem[39]" (PARKER; DRAVES, 2017, p. 399, tradução nossa).

---

[36] "[…] for the hierarchical practice-model and ableist discourses that have thus far pervaded music teacher education, through a reconceptualization of expertise" (LAES; WESTERLAND, 2017, p. 34).

[37] "[…] may provide us a lens through which we may reflect on how we understand the goals of teaching and learning diversity in a broader sense than the mere toleration of difference. We encourage teacher educators to take advantage of the different strengths, perspectives, and types of expertise as opportunities for cooperation that not only complement inclusive music education, but also help to move beyond inclusion and towards a democratic, diverse society" (LAES; WESTERLAND, 2017, p. 43).

[38] "[…] accessible music, reliance on others, and individuals' attitudes" (PARKER; DRAVES, 2017, p. 397).

[39] "[…] represented more flexible, accepting, and free environments that did not constrict their teaching roles or perspectives and still allowed them to engage in teaching and learning relationships" (PARKER; DRAVES, 2017, p. 399).

Pickard (2019) apresentou uma estrutura para o ensino instrumental de alunos com síndrome de down através de uma abordagem que pode empoderar os alunos e desafiar barreiras à participação por meio da oferta de um ensino adequado e de uma experiência de aprendizagem relevante e construtiva. Rathgeber (2019) propôs, em sua tese de doutorado, a provocação das concepções sobre deficiência que fundamentam a literatura e prática em educação musical, através de explanações sobre como a deficiência é vivenciada na, através e/ou em torno da música. Os resultados se deram a partir de experiências musicais de pessoas com deficiência e os relatos podem permitir aos leitores que problematizem e desorientem as suposições óbvias sobre deficiência.

Por se tratar de áreas muito abrangentes (educação musical especial, deficiência visual, formação, saberes e práticas docentes na perspectiva da educação especial e/ou inclusiva e estudos da deficiência) e que crescem a cada dia, muitos trabalhos não foram revisados e tantos outros sequer encontrados. Porém, é importante frisar que trabalhos nacionais que abordem abertamente os referenciais dos estudos da deficiência em educação musical não foram encontrados. Diversas pesquisas revisadas apontam para ideias que se aproximam, não havendo, no entanto, embasamento na área dos estudos da deficiência. Esse episódio não se trata de algo incomum, visto que os estudos da deficiência em música no âmbito internacional datam dos anos 2000 e em educação musical de 2011 em diante. Os estudos da deficiência em educação musical são incipientes e estão, pouco a pouco, estruturando-se. Dessa forma, a construção dessa pesquisa se faz ainda mais significativa e necessária ao tratar de compreender como as concepções sobre deficiência de professores de música influenciam e mobilizam seus saberes e práticas no contexto da educação especial.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos delineados para essa pesquisa perpassam uma abordagem qualitativa do método biográfico com o emprego da entrevista narrativa como ferramenta de coleta de dados. Neste capítulo, me deterei em apresentar algumas considerações acerca da metodologia citada recorrendo à literatura específica sobre pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009; YIN, 2016), método biográfico (BERTAUX, 1999; DELORY-MOMBERGER, 2012; DUARTE, 2011), entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) e a análise de narrativas autobiográficas improvisadas (SCHÜTZE, 2013). O capítulo segue com os critérios para seleção dos colaboradores da pesquisa, a apresentação dos critérios éticos aqui adotados, bem como a apresentação do lugar de pesquisa (IBC).

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa busca pela profunda compreensão de determinado grupo social e seus diversos contextos, preferências, práticas, rotinas, entre outros. A atenção do pesquisador volta-se a aspectos presentes na realidade que não podem ser quantificados, focando-se "na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Segundo Minayo (2001, p. 21-22) "ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador se torna ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas que devem ter como objetivo a construção de informações novas e aprofundadas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A pesquisa qualitativa tem como uma de suas características a "contribuição com percepções sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento e pensamento social humano[40]" (YIN, 2016, p. 9, tradução nossa).

Apesar de seu caráter permitir o aprofundamento de uma ampla variedade de tópicos, enquanto outros métodos de pesquisa podem ser limitantes, Yin (2016) chama a atenção para os cuidados e desafios com a pesquisa qualitativa. O autor ressalta que na pesquisa qualitativa, por

[40] "Contributing insights from existing or new concepts that may help to explain social behavior and thinking" (YIN, 2016, p. 9)

lidar com pessoas e circunstâncias da vida real, "os tópicos de investigação não cairão dentro de limites claros ou bem estabelecidos, e sempre haverá surpresas[41]" (YIN, 2016, p. 27, tradução nossa). Por isso a importância do pesquisador estar preparado para a realização da pesquisa com essa abordagem. Por estar preparado considero a contextualização e o aprofundamento teórico do pesquisador com o tema de pesquisa, a busca por apoios teóricos a partir de outras pesquisas e seus referenciais e a conscientização de que nem sempre tudo sai conforme o planejado. Por essa razão, estar preparado é também saber lidar com a frustração e com as barreiras na realização da pesquisa, estabelecendo planos secundários para eventuais impedimentos. Por último, porém não menos importante, a atenção e o cuidado ético no momento da coleta e análise dos dados, zelando pelo bem estar dos colaboradores de pesquisa para que a construção da pesquisa se dê da melhor maneira possível.

5.2 MÉTODO BIOGRÁFICO

A questão central que permeia a pesquisa biográfica, partilhada também pela antropologia social, busca responder à "*constituição individual*: como os indivíduos se tornam indivíduos?" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523, grifo da autora). Essa questão inicial convida a outras acerca do complexo de relações entre o indivíduo e seus arredores (políticos, históricos, sociais, linguísticos, econômicos, culturais); entre o indivíduo e os outros; entre o indivíduo e ele próprio; "entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523).

O método biográfico é descrito por Bertaux (1999) como uma aposta no futuro. Essa aposta no futuro não diz respeito apenas a adoção de uma nova técnica de pesquisa, "mas também a construção gradativa de um novo processo sociológico, uma nova abordagem que, entre outras características, permita conciliar observação e reflexão[42]" (BERTAUX, 1999, p. 3-4, tradução nossa).

No campo da educação, a pesquisa biográfica é alicerçada "na relação entre formação e aprendizagem" (ABREU, 2011, p. 144). Seu propósito é o de compreender os processos envolvidos

[41] "The topics of inquiry will not fall within neat or well-established boundaries, and there always will be surprises" (YIN, 2016, p. 27).
[42] "sino también la construcción paulatina de un nuevo proceso sociológico, un nuevo enfoque que, entre otras características, permitiría conciliar la observación y la reflexión." (BERTAUX, 1999, p. 3-4).

na formação e construção dos indivíduos em seu meio social e os significados que eles atribuem às suas experiências vividas. Ao mesmo tempo, como os indivíduos colaboram e influenciam para a existência, reprodução e produção da realidade social (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Na interface entre o individual e o social – sendo esses processos que se retroalimentam incessantemente – a pesquisa biográfica se propõe, portanto, a compreender a relação ímpar que o indivíduo mantém com o mundo histórico e social, bem como os significados atribuídos às suas experiências. Nas palavras de Delory-Momberger (2012, p. 524, grifo da autora), "seria o *estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular*".

A compreensão acerca do pensar e do agir humanos é encadeada no tempo em que são organizadas e construídas as experiências dos indivíduos conforme a lógica de uma razão narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2012). A seguir, tratarei com mais atenção a respeito das narrativas e as características da entrevista realizada por meio delas.

5.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados dessa pesquisa se realizou através de entrevista narrativa e, antes de me atentar a ela especificamente, creio ser importante estabelecer primeiramente as características que compõem a entrevista e as narrativas para, então, abordar a entrevista narrativa.

5.3.1 Entrevista

A captação imediata da informação que se está buscando é, segundo Lüdke e André (1986), o principal destaque da entrevista em relação às outras técnicas de coleta de dados. A entrevista é um momento de conversa entre o entrevistador e o entrevistado não significando uma conversa neutra e despretensiosa, "uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada" (MINAYO, 2001, p. 57). Na área educacional, as entrevistas que apresentam esquemas mais livres se adaptam melhor ao estudo por permitir maior flexibilidade no momento da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

5.3.2 Narrativas

O que é narrativa? Quais são os atributos que a define e que vem instigando os pesquisadores e cientistas sociais? E por que deveríamos nos interessar pela narrativa? Harari (2011), em sua obra "Sapiens: Uma Breve História da Humanidade", justifica que a habilidade de criar histórias possibilitou a cooperação eficaz de um grande número de estranhos, o que foi essencial para o sucesso dos sapiens. O autor comenta ainda que "a partir da Revolução Cognitiva, as narrativas históricas substituem as narrativas biológicas como nosso principal meio de explicar o desenvolvimento do *Homo sapiens*" (HARARI, 2018, p. 46, grifo do autor).

"Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 91). As narrativas podem ser encontradas em todo lugar, por serem elas próprias infinitas em sua variedade. Elas são as nossas experiências organizadas e nós as atribuímos valor por meio do contar de histórias, histórias que não são simplesmente pessoais, mas também sociais e culturais (SMITH; PARKS, 2008). Elliot (2005), atribui três características principais às narrativas: cronológicas (representam uma sequência de eventos); significativas e intrinsecamente sociais (são produzidas para um público específico) (FIGURA 4).

Figura 4 – Características das narrativas

Fonte: Sistematizada pela autora (2021) com base em Elliot (2005).

Início da descrição. A Figura 4 representa o esquema das características das narrativas e foi sistematizado com base em Elliot (2005): Três quadros em cores diferenciadas com flechas apontando para um círculo laranja, onde está escrito

Narrativas. O primeiro quadro, de cor vermelha, tem escrito: Cronológicas (representam uma sequência de eventos). O segundo, de cor azul, tem escrito: Significativas. O terceiro de cor verde, tem escrito: Intrinsicamente sociais (são produzidas para um público específico). Fim da descrição.

Essas três características combinadas são valiosas no estudo das narrativas ao revelarem questões sobre a vida sociocultural por meio da história de um indivíduo. Segundo Smith e Sparks (2008, p. 18, tradução nossa), "isso ocorre porque as narrativas não são naturais e não surgem da mente dos indivíduos, mas são criações sociais[43]". Como veremos ao longo do texto, o referencial adotado para essa pesquisa segue uma linha de raciocínio parecida em que a deficiência é compreendida como "um fenômeno social que é narrado, negociado e construído de diversas maneiras[44]" (SMITH; SPARKS, 2008, p. 18, tradução nossa). Os autores, fundamentados em Goodley e Tregaskis (2006), salientam a importância do uso de narrativas para os estudos da deficiência pela possibilidade de oferecem elucidações quanto aos fenômenos sociais e culturais que produzem e reproduzem a deficiência.

Abreu (2011) denomina biografia como o momento em que o indivíduo narra a sua história para o pesquisador e "quando o sujeito conta acontecimentos de sua vida concernentes à área de interesse do pesquisador, esse sujeito está produzindo uma narrativa biográfica" (ABREU, 2011, p. 145). São com as palavras de Abreu que seguimos, enfim, para a descrição da entrevista narrativa como uma das possibilidades de coleta de dados a partir do método biográfico.

5.3.3 Características da Entrevista Narrativa

Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 93) definem a ideia central da entrevista narrativa como "reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível". A entrevista narrativa é "considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 95). Aqui o esquema pergunta-resposta é substituído pela narração, sendo possível uma melhor compreensão da perspectiva do entrevistado por ele estar usando uma linguagem própria e espontânea ao narrar suas experiências.

[43] "This is because narratives are not natural and do not spring from the minds of individuals but are social creations" (SMITH; SPARKS, 2008, p. 18)
[44] "[...] a social phenomenon that is storied, negotiated and constructed in diverse ways" (SMITH; SPARKS, 2008, p. 18)

Apesar de sua qualidade espontânea e pessoal, a narração segue um esquema autogerador com três principais características: *textura detalhada*, *fixação da relevância* e *fechamento da Gestalt*. A *textura detalhada* é sobre o contar da história de forma minuciosa a fim de dar conta de organizar a narração de modo a fazer sentido para quem está ouvindo. *Fixação de relevância* é a narração dos acontecimentos mais relevantes para o narrador segundo a sua visão de mundo. O *fechamento da Gestalt* se caracteriza por um acontecimento central mencionado pelo narrador que deve ser contado em sua totalidade, com início, meio e fim (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Enquanto técnica de entrevista, a entrevista narrativa apresenta algumas regras de procedimento ao longo de quatro fases, a saber: 1. iniciação, 2. narração central, 3. fase de perguntas e 4. fala conclusiva (FIGURA 5). Antes de iniciar as quatro fases do procedimento, há também um momento de preparação no qual o pesquisador deve criar o máximo de familiaridade possível com o campo de estudo, buscando em diversas fontes os fundamentos para a realização da entrevista. É nesse momento que o pesquisador cria uma lista de questões exmanentes que na fase 3 se transformarão em questões imanentes.

Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97), descrevem as questões exmanentes como questões que "refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem", enquanto as imanentes são "temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante". O ponto crucial da entrevista narrativa é transformar as questões exmanentes em imanentes que, como mencionado, deverá acontecer na fase 3 da entrevista.

Figura 5 – Fases da entrevista narrativa

Fonte: Sistematizada pela autora (2021) com base em Jovchelovitch e Bauer (2008).

Início da descrição: A Figura 5 apresenta as fases da entrevista narrativa, sistematizado pela autora com base em Jovchelovitch e Bauer (2008), representadas em barras de cores diferenciadas sobrepostas e vinculadas por setas decrescentes. Tendo escrito no interior das barras: Na primeira barra superior - Preparação; Nas consecutivas: 1. Iniciação; 2. Narração Central; 3. Fase de perguntas; 4. Fala Conclusiva. Fim da descrição.

Na fase de preparação destaco dois momentos importantes: o aprofundamento teórico e a elaboração das questões para a entrevista. O aprofundamento teórico e a familiarização com os temas da pesquisa ajudarão o pesquisador a definir as questões a serem contempladas no momento da entrevista. As questões deverão considerar os objetivos geral e específicos da pesquisa: o que eu quero saber? O que preciso perguntar para dar conta de responder aos meus objetivos? Esse processo é lento e pode sofrer diversas mudanças ao longo do tempo. No meu caso, por exemplo, os objetivos de pesquisa e o referencial se modificaram algumas vezes, havendo inclusive uma alteração um dia antes da realização da primeira entrevista, tendo sido necessário a inserção de uma questão não prevista anteriormente. As mudanças de referencial e objetivos de pesquisa se deram em razão da pandemia gerada pela Covid-19 e da impossibilidade de realizar a pesquisa como pensada inicialmente. A questão inserida um dia antes da realização da primeira entrevista foi a questão referente à interseccionalidade da deficiência com outros fatores sociais. Até então essa temática não seria abordada, porém, após a minha participação na disciplina "Perspectivas Internacionais de Pesquisa em Educação Inclusiva" do Programa de Pós Graduação em Educação da Udesc, todo o meu referencial foi alterado, havendo, inclusive, a inserção de última hora da temática da interseccionalidade.

A iniciação é o momento de contextualizar o entrevistado a respeito da pesquisa que ele está fazendo parte e dos procedimentos da entrevista narrativa, além de pedir permissão para gravar a entrevista. Em seguida o tópico inicial será levantado, tópico esse que foi estruturado na preparação. Esse tópico deve representar os interesses do pesquisador e deve ser capaz de instigar o processo de narração. Nesse momento inicial é importante deixar o entrevistado a par das circunstâncias acerca da pesquisa e da entrevista, informando-o sobre os processos éticos atribuídos à pesquisa, pedindo permissão para a realização da entrevista e respondendo a qualquer eventual dúvida sobre o processo.

No momento da narração central não deve haver interrupções até que haja uma perceptível indicação de que o narrador terminou a sua história, denominado por Jovchelovitch e Bauer (2008) de coda. Aqui, o entrevistador pode – e deve – incentivar o narrador demonstrando interesse e apoio

de forma não verbal (aceno de cabeça) ou paralinguística (“sim”, “sei”, “aham”). Quando o entrevistado indicar o coda ao finalizar sua história, é sugerido questões do tipo: “isso é tudo que você gostaria de me contar?”, “há mais alguma coisa que você acha importante destacar?”.

Ao final da narração central é iniciada a fase de questionamento. “As questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 99). Não é permitido perguntas do tipo “por quê?”, nem opiniões ou perguntas sobre atitudes ou contradições. A fase de questionamento é quando o entrevistador retoma questões não respondidas na etapa anterior e realiza perguntas que foram surgindo ao longo da narração central. O uso de anotações, em papel ou digital, pode ajudar a lembrar do que foi ou não respondido, para que não fique nada para trás.

Na fase 4 de fala conclusiva, ao finalizar a gravação, perguntas do tipo “por quê?” são permitidas. Esse momento é mais descontraído e informal, podendo gerar discussões interessantíssimas na forma de comentários informais. Após encerramento da entrevista, o pesquisador deve fazer anotações a respeito do que foi falado por último na fase 4 ou mesmo reflexões sobre a entrevista no geral. Além de perguntas do tipo “por quê?”, se necessárias, creio ser importante dar espaço ao entrevistado para qualquer comentário que ele ache pertinente fazer pois, nesse momento, questões não contempladas ou previstas anteriormente poderão surgir. O roteiro construído para essa pesquisa foi estruturado dentro das 4 fases acima descritas e encontra-se ao final desse trabalho (APÊNDICE C).

Tive minha primeira experiência entrevistando pessoas no ano de 2017, ao realizar a pesquisa para o meu TCC do curso de Licenciatura em Música da UFPel. Retornar à situação de entrevistadora, agora com uma nova perspectiva, foi desafiador e gratificante. Realizei uma entrevista piloto para me ambientar com a entrevista narrativa, para compreender sua funcionalidade e minhas próprias limitações enquanto entrevistadora de segunda viagem, buscando maneiras de aprimorar o exercício da entrevista. A entrevista narrativa permitiu aos colaboradores o contar de suas vivências formativas e de práticas docentes, revelando os saberes constituídos e mobilizados por eles, de tal maneira a direcionar a pesquisa a um caminho singular e significativo. Suas narrativas me inspiraram a buscar o referencial adequado às contribuições que eles haviam me oferecido, transportando-me para dentro de suas salas de aulas e apoiando-me, ao máximo, na fidelidade de suas narrativas. Nossas conversas provocaram reflexões profundas acerca de minhas

práticas educacionais e, de forma ainda mais significativa, me permitiram vislumbrar e esperançar diversas possibilidades de transformações na formação de professores de música e em suas práticas docentes para o ensino de pessoas com deficiência.

A seguir, apresentarei os procedimentos utilizados para a categorização e análise das narrativas dos professores de música do IBC.

5.4 ANÁLISE DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS IMPROVISADAS

A entrevista narrativa tem o intuito de compreender os contextos em que as biografias dos colaboradores foram construídas e os fatores que produzem mudanças e fomentam suas ações no contexto narrado. Para dar conta da análise do material biográfico, se faz necessário que o pesquisador coloque sua atenção na problemática escolhida, seguindo os objetivos e questões que nortearam o princípio da pesquisa (DIGNEFFE; BECKERS, 1997). A proposta de análise adotada para esta pesquisa, a análise de narrativas autobiográficas improvisadas (SCHÜTZE, 2013), admite uma exploração mais aprofundada da problemática de pesquisa, com base em "suas formulações acerca das formas textuais de representar estruturas biográficas" (QUEIROZ, 2015). O método de análise e interpretação da entrevista narrativa é "reconstrutivo", uma vez que pretende a reconstrução dos eventos e dos processos biográficos do narrador (GERMANO, 2013). O processo de análise foi organizado por Schütze (2013) em seis passos que têm por objetivo principal "romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências." (QUEIROZ, 2015, p. 88). Abaixo apresento a figura 6 com a sintetização das etapas de análise, seguida da descrição detalhada de cada percurso analítico.

Figura 6 – Etapas da análise de narrativas autobiográficas improvisadas

Etapas	Descrição
1. Análise formal do texto	• Identificar os tipos de texto (narração, descrição e argumentação) • Identificar os elementos de inicialização e finalização de cada tópico • Eliminar as passagens não indexadas (retomar no passo 4) • Organizar o texto narrativo

2. Descrição estrutural do conteúdo	• Analisar cada segmento processual • Verificar a função de cada um para a narrativa (relevância local ou global) • Elaborar categorias analíticas
3. Abstração analítica	• Analisar a biografia como um todo • Interpretar as expressões abstratas • Relaciona-las umas com as outras, com o referencial e com os objetivos de pesquisa
4. Análise do conhecimento	• Retomar e analisar os componentes não indexados
5. Comparação constrativa	• Desvincular o caso individual • Comparar os diferentes textos • Buscar elementos semelhantes e contrastantes entre as entrevistas
6. Construção de um modelo teórico	• Identificar trajetórias individuais e coletivas • Elaborar modelos teóricos sobre as trajetórias biográficas dos indivíduos

Fonte: Sistematizada pela autora (2021) com base em Schütze (2013).

De acordo com Schütze (2013, p. 213):

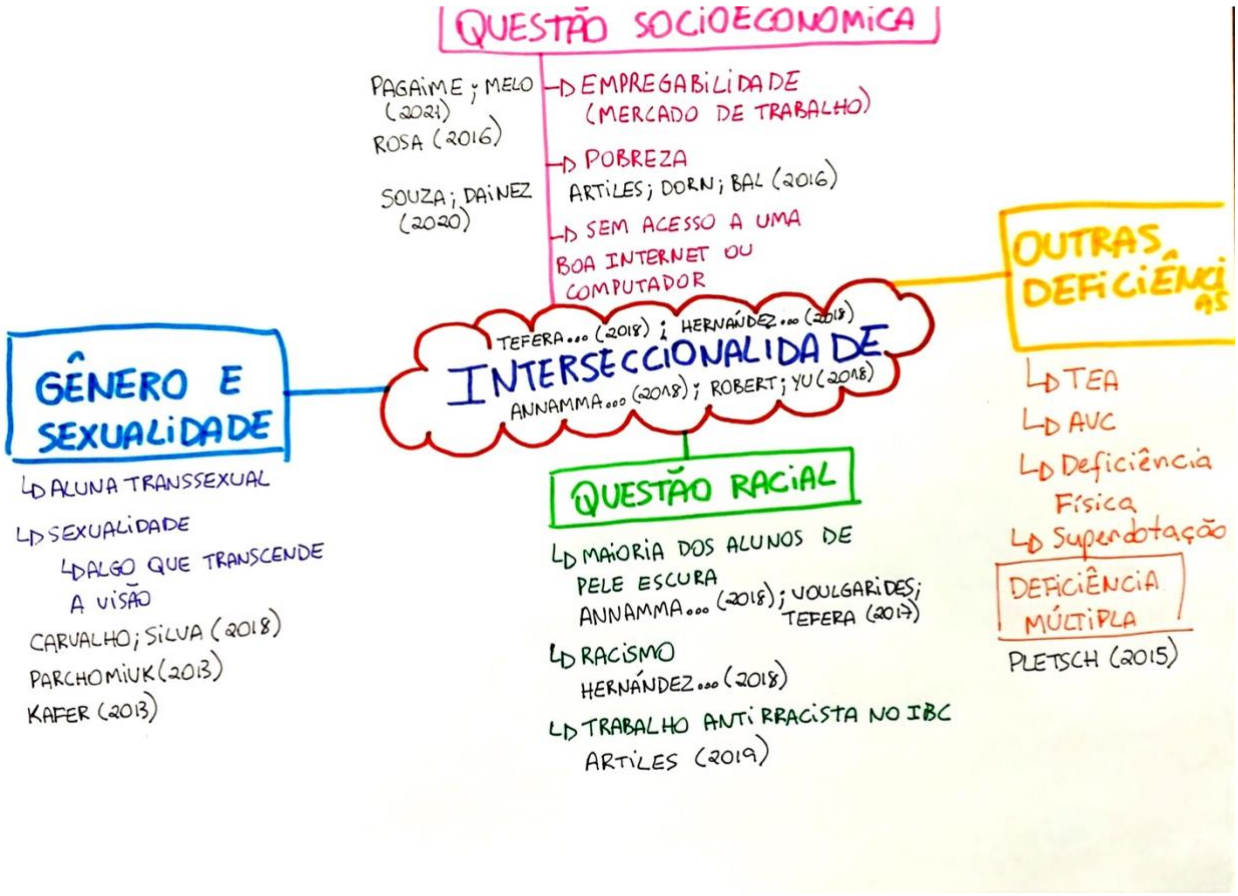
> Somente dados textuais que apresentam o processo social de forma contínua, ou melhor, que o trazem à tona, permitem uma análise "sintomática" dos dados que iniciam com uma apresentação textual dos dados e uma descrição completa da sequência dos mesmos. Mas justamente essa dimensão de uma análise completa dos dados só pode ser realizada tomando-se como referência os indicadores formais da estrutura textual. Os princípios indicadores formais no texto narrativo são os elementos marcadores que indicam a finalização de uma unidade de apresentação e que, daí em diante, começa a seguinte.

Após a transcrição completa das entrevistas e do registro dos apontamentos realizados após a gravação, o primeiro passo foi a *análise formal do texto*, que consistiu na identificação dos diferentes tipos de texto (narração, descrição e argumentação) e dos principais elementos que demarcam a finalização e inicialização de um novo tópico, além da eliminação das passagens não indexadas e, por fim, na organização do texto narrativo. Nesse momento, os elementos não narrativos não são eliminados de vez, eles constituem objeto de análise em uma etapa posterior. A identificação das passagens narrativas, no momento inicial de análise, é fundamental para que "o pesquisador possa construir uma primeira impressão sobre a narrativa como um todo." (WELLER, 2009, p. 6).

A *descrição estrutural do conteúdo*, segundo passo, é a parte mais minuciosa do processo de análise, uma vez que o pesquisador investigará *o quê* está sendo narrado e *como* a narrativa está sendo construída (WELLER, 2009). Aqui, tratei de identificar cada segmento processual no curso da vida dos colaboradores, tais como "etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas." (SCHÜTZE, 2013, p. 213-214). Durante a descrição estrutural do conteúdo, as escalas de relevâncias entre os marcadores vão surgindo, isto é, há passagens com relevância circunscrita ao local e aquelas que se aplicam a fragmentos textuais maiores (SCHÜTZE, 2013). Nessa etapa, há também a elaboração de categorias analíticas. As categorias constituídas inicialmente neste estudo foram: percursos formativos, atuação profissional, práticas docentes, saberes docentes, concepções sobre deficiência e interseccionalidade. Posteriormente, foi possível costurar a segunda e terceira categoria (atuação profissional e práticas docentes), em uma só, devido a suas semelhanças.

O terceiro passo da análise, *abstração analítica*, deve analisar a biografia como um todo, ordenando pela etapa da vida ou do evento narrado. Nesse momento, busquei interpretar as expressões abstratas de cada período da vida dos colaboradores, relacionando-as sistematicamente uma com as outras, com o referencial teórico e com os objetivos de pesquisa. Desse modo, "a biografia como um todo é construída, isto é, desde a sequência biográfica das estruturas processuais que dominaram a experiência em cada ciclo da vida até a estrutura processual dominante na atualidade." (SCHÜTZE, 2013, p. 214). A figura 7 apresenta uma pequena parte da abstração analítica que realizei, relacionada à categoria denominada interseccionalidade, na qual relacionei as temáticas apresentadas pelos colaboradores (questão racial, socioeconômica, de gênero e sexualidade e outras deficiências) ao referencial teórico.

Figura 7 – Esboço da abstração analítica realizada pela autora



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Início da descrição: A figura 7 é o esboço manuscrito da abstração analítica realizada pela autora. Apresenta quatro quadros vinculados a um título centralizado: interseccionalidade com os autores: Tefera (2018), Hernández (2018), Annamma (2018), Robert, Yu (2018). Cada quadro possui anotações com nomes de autores e palavras chaves. O primeiro quadro, de cor rosa tem como título: Questão socioeconômica. Autores: Pagaime, Melo (2021), Rosa (2016), Souza e Dainez (2020). Palavras chaves: Empregabilidade (mercado de trabalho); Pobreza (Artiles, Dorn, Bal (2016); sem acesso a uma boa internet ou computador. O segundo quadro, de cor azul, tem como título: Gênero e sexualidade. Autores: Carvalho, Silva (2018), Parchomiuk (2013), Kafer (2013). Palavras chaves: aluna transexual; sexualidade; algo que transcende a visão. O terceiro quadro, de cor amarela, tem como título: Outras deficiências. Autor: Pletsch (2015). Palavras chaves: TEA; AVC; Deficiência física; Superdotação; Deficiência Múltipla. O quarto quadro, de cor verde, tem como título: Questão Racial. Os autores estão relacionados as palavras chaves: Maioria dos alunos de pele escura – Annamma (2018), Voulgarides;Tefera (2017); Racismo – Hernández (2018); Trabalho Antirracista no IBC – Artiles (2019). Fim da descrição.

Após a reconstrução dos decursos da entrevista e das experiências centrais que formam a biografia do colaborador como um todo, o pesquisador parte para a *análise do conhecimento,*

quarto passo do processo de análise, no qual são retomadas as passagens não indexadas. Essas passagens, por sua vez, tratam de explicações teóricas dos colaboradores sobre seu curso de vida ou sua identidade, são as formas nas quais eles refletem sobre sua biografia e suas características pessoais. Tais componentes destacaram-se das entrevistas com os colaboradores quando estes se autodescreveram biograficamente, apresentando suas teorias sobre o "eu", ou quando forneceram teorias explicativas (o porquê) de terem tido pouca ou nenhuma experiência com a educação especial em suas trajetórias formativas.

No quinto passo da análise, o pesquisador deve se desvincular do caso individual e realizar uma *comparação contrastiva* entre os diferentes textos das entrevistas, buscando elementos semelhantes e contrastantes entre as narrativas. De acordo com Schütze (2013, p. 215), essa etapa da análise:

> [...] tem a função de confrontar as categorias teóricas empregadas no discurso com categorias opostas e assim destacar estruturas alternativas dos processos biográficos sociais em sua eficiência biográfica diferenciada e desenvolver possíveis categorias elementares que, mesmo nos processos alternativos confrontados uns com os outros, ainda são comuns entre si.

As categorias analíticas estruturadas no segundo passo da análise encontraram aqui um aprofundamento significativo, momento em que busquei relacionar cada aspecto narrativo que se relacionavam ao referencial e aos objetivos de minha pesquisa, descobrindo pontos comuns e divergentes.

Os cinco passos aqui citados culminaram no sexto, e último, passo do processo de análise: a *construção de um modelo teórico*.

> Quando grupos específicos (por exemplo: jovens de internatos, mulheres de carreira, altos executivos ou indivíduos sem teto), são investigados em suas oportunidades e condições biográficas, resultam – ao final da análise teórica – modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida, de suas fases, de suas condições e domínios de problemas, ou ainda modelos processuais de fases elementares específicas, módulos gerais de cursos de vida ou das condições constitutivas e da estrutura da formação biográfica como um todo (SCHÜTZE, 2013, p. 215).

Dessa forma, busquei elaborar, através da identificação das trajetórias individuais e coletivas, modelos teóricos sobre as trajetórias biográficas dos participantes desta pesquisa acerca de seus percursos formativos e suas compreensões acerca da deficiência, e como tais processos mobilizam e constroem suas práticas e saberes docentes no Instituto Benjamin Constant.

5.5 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

"Tudo começou com o sonho de um garoto cego que enxergava longe. O nome dele era José Álvares de Azevedo, o primeiro professor de cegos do Brasil" (O IBC [...], 2019, não paginado). A educação de pessoas cegas no Brasil teve como precursor e referência o Instituto Benjamin Constant, que nasceu a partir da iniciativa de um jovem chamado José Álvares de Azevedo. Nascido na cidade do Rio de Janeiro em 8 de abril de 1834, José, cego desde o nascimento, foi enviado à única instituição especializada ao ensino de cegos do mundo – o Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris, localizado na França. Aos 10 anos de idade, José conheceu a tecnologia "que viria a revolucionar não só a vida dele como a dos cegos de todo o mundo – o Sistema Braille de leitura, criado pelo educador francês Louis Braille, em 1825" (O IBC [...], 2019, não paginado).

Em 1850, aos 16 anos de idade, José retorna ao país decidido a "iniciar uma verdadeira cruzada no Brasil em prol das pessoas fadadas à exclusão social pelo fato de não enxergarem" (O IBC [...], 2019, não paginado). Determinado a difundir o Sistema Braille de leitura e a lutar pela constituição de uma instituição escolar semelhante ao que ele frequentou na França, José:

> Começou a dar palestras nas casas de família e nos salões da Corte, a escrever e publicar artigos nos principais jornais da época sobre a importância de os cegos terem o seu próprio código de leitura, além do mais importante: tomou para si a missão de ensinar outros cegos a ler e escrever, tornando-se não só pioneiro na introdução do Sistema Braille no Brasil como também o primeiro cego a exercer a função de professor no País (O IBC [...], 2019, não paginado).

Através da família de uma de suas alunas, José conseguiu uma audiência com o Imperador Dom Pedro II, apresentou o funcionamento do Sistema Braille juntamente a uma proposta de criação de uma escola nos mesmos moldes do Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Dom Pedro II autorizou a criação da escola, que foi inaugurada em apenas quatro anos. Seis meses antes da inauguração, em 17 de março de 1854, aos 20 anos de idade, José faleceu vítima de tuberculose.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado através do Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854 (BRASIL, 1854) sendo inaugurado em 17 de setembro do mesmo ano na cidade do Rio de Janeiro, vindo a denominar-se, mais tarde, Instituto Benjamin Constant – IBC (BRASIL, 1891). Juntamente com o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de

Educação de Surdos – INES) criado em 1856, o Brasil foi o primeiro país em toda a América Latina a criar instituições educacionais para o atendimento às pessoas deficientes. Durante a segunda metade do século XIX, o acesso às instituições foi restrito e apenas a cegueira e a surdez foram "reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem que visava superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na educação e no trabalho" (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 21). As instituições, inspiradas pelos ideários iluministas, funcionavam como internatos e seu objetivo principal era o de inserir os alunos na sociedade através do ensino de ciências, letras, religião e alguns ofícios manuais (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em setembro de 1945, o IBC criou seu curso ginasial, dessa forma "abriram-se as portas das escolas secundárias e universidades aos alunos cegos que saíam do IBC aptos a prosseguir nos estudos e preparados para a vida." (O IBC [...], 2019, não paginado). O ensino de música esteve presente desde a constituição do Instituto Benjamin Constant, sendo de responsabilidade de um profissional de música vocal e instrumental. O sistema de ensino da época era organizado em 8 anos letivos e a música se fazia presente em todos os anos. No último ano de ensino, o enfoque era dado para as disciplinas de história e geografia nacional e ao aperfeiçoamento dos trabalhos mecânicos e do ensino de música, dependendo da área que os alunos mostrassem mais interesse (BRASIL, 1854).

Atualmente, o Instituto Benjamin Constant não é apenas uma escola que atende crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e deficiência múltipla:

> É também um centro de referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas nessa área, além de reabilitar pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão (O IBC [...], 2019, não paginado).

Além do âmbito educacional, o IBC é também um centro de pesquisas médicas no campo da oftalmologia e possui um dos principais programas de residência médica do Brasil, oferecendo serviços de atendimento à população, como consultas, exames e cirurgias oftalmológicas. A produção e difusão de pesquisas acadêmicas no campo da educação especial é outro âmbito de comprometimento e atuação do IBC. Ele oferece, através da Imprensa Braille, a edição e impressão de livros e revistas em Braille, além do seu vasto acervo eletrônico de publicações científicas (O IBC [...], 2019).

A escolha do IBC e dos professores que ali atuam para a construção dessa pesquisa se deu em meio a pandemia da Covid-19. Inicialmente a pesquisa estava prevista para se realizar em um contexto presencial de educação especial ou educação inclusiva, com os alunos com deficiência sendo os protagonistas. Devido à quarentena iniciada em março de 2020, as instituições de ensino foram fechadas e o ensino presencial deu lugar ao ensino remoto. Foram meses de preparação para esse formato e nem todas as instituições de ensino retomaram suas atividades logo de início. O IBC é um exemplo. Segundo os professores colaboradores desta pesquisa, as atividades do IBC passaram por um período de adaptação para o ensino remoto, período no qual foram realizadas atividades de acolhimento, além de uma *live* junina no mês de julho de 2020 como forma de reaproximar os alunos e proporcionar alguma experiência musical em meio à espera de retomada das atividades. Como veremos mais adiante, as atividades musicais no IBC foram progressivamente sendo retomadas e estão atualmente (primeiro semestre de 2021) sendo realizadas pelas professoras e professores do instituto.

5.6 COLABORADORES DA PESQUISA

O contato com os professores do IBC, aqui denominados colaboradores[45], iniciou em junho de 2020 após uma busca realizada no site oficial do Instituto[46] a procura dos profissionais de música que atuam na instituição. Enviei e-mail para quatro professores, obtendo resposta de dois que posteriormente compartilharam o WhatsApp de mais cinco que estariam dispostos a fazer parte da pesquisa. Do total de sete professores, três foram selecionados para as próximas etapas de coletas de dados, sendo um dos professores também ex-aluno da instituição.

Os critérios utilizados na escolha dos colaboradores se deram a partir do interesse manifestado por alguns deles e o fato de um ser ex-aluno do instituto. Acredita-se que a participação de um professor que foi aluno da instituição viabilize uma reflexão mais acurada quanto ao tema, uma vez que suas vivências são não apenas enquanto educador musical que trabalha com educação especial, mas também enquanto uma pessoa que vive a realidade da deficiência. Esse último critério vai ao encontro de um dos propósitos dos estudos da deficiência, que é o de dar voz e espaço aos

[45] Por se tratar de dois professores e uma professora, os denominarei como colaboradores a fim de evitar o uso abundante de parênteses que pode vir a dificultar o desempenho de softwares de leitura, bem como para manter a leitura do texto mais fluida.
[46] Disponível em: http://www.ibc.gov.br/docentes.

que historicamente foram silenciados e negligenciados pela sociedade, deixar que eles contem suas histórias, suas experiências e suas realidades.

Os encontros com os colaboradores ocorreram nos meses de novembro, dezembro e fevereiro. A primeira entrevista foi realizada no dia 03 de novembro de 2020 às 13h30, tendo duração de 1 hora e 59 minutos; a segunda teve sua realização no dia 30 de novembro de 2020 às 18h30, com duração de 1 hora e 7 minutos; e a terceira entrevista foi realizada às 17h do dia 5 de fevereiro de 2021, tendo duração de 52 minutos e 20 segundos. Após a realização das entrevistas, pedi para que cada colaborador escolhesse um pseudônimo para ser identificado no texto, bem como uma breve apresentação de sua pessoa. A seguir apresento os colaboradores desta pesquisa.

5.6.1 Helen: “inspirado na escritora surdo-cega Helen Keller”

Helen, como escolheu ser chamada, optou por esse pseudônimo “inspirado na escritora surdo-cega Helen Keller”. Helen é “doutora em música com experiência no ensino de pessoas com deficiência visual desde 2013 nos níveis do ensino básico e técnico” (HELEN, 2020).

Ela comenta ter tido sua iniciação musical muito cedo, “mas não tinha a pretensão de me profissionalizar” (HELEN, 2020). No entanto, quando chegou a época do vestibular:

> eu me interessei em cursar música em nível superior. Soube do curso de licenciatura, eu também tinha interesse em fazer o curso de piano, que eu acabei fazendo depois que comecei a licenciatura. E aí foi nessa trajetória [...] na universidade [que] eu tive contato com a área acadêmica. Na sequência eu me interessei em fazer mestrado e seguir essa sequência (HELEN, 2020).

Sua formação inicial é licenciatura em música (2007) e bacharelado em piano (2008), tendo dado continuidade à sua formação acadêmica com um mestrado em música (2011), especialização em musicoterapia (2013) e, por fim, doutorado em música (2017).

5.6.2 Jazão: “sempre achei esse nome bonito e incomum”

Identificado aqui como Jazão, por se tratar de um nome “bonito e incomum”, ele é

> pianista e professor de música de uma escola especializada na educação de pessoas com deficiência visual. Com 42 anos, começou a trabalhar com educação especial apenas aos

> 35. Isso fez com que tivesse que se reinventar completamente, pois grande parte do que aprendeu como educador não servia para seus novos alunos (JAZÃO, 2020).

Sua primeira formação acadêmica foi em comunicação social no ano de 2001, porém "[Eu] sempre fui músico, desde os 7 anos de idade eu já era pianista [...] eu já tocava nessa época" (JAZÃO, 2020). Jazão por muito tempo trabalhou na área de comunicação, mas começou a "sentir falta de fazer outra coisa". Seu trabalho era de meio período, o que o deixava com tempo livre para outras atividades. Por conta disso, Jazão resolveu "fazer alguma outra coisa que eu voltasse a estudar. Então eu falei "ah, por que não fazer uma faculdade de música?"" (JAZÃO, 2020).

Se formou primeiro no bacharelado em piano em 2007, "a título de aprofundamento de conhecimento. [...] pra conhecer, estudar mais sobre isso, entender melhor as coisas que eu estou fazendo" (JAZÃO, 2020). Apenas a formação em piano não dava a Jazão uma expectativa de trabalho, o que o levou a complementar sua formação com o curso de licenciatura em música em 2008 "e foi assim que eu me tornei professor de música" (JAZÃO, 2020). No ano de 2019 se formou no Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais.

5.6.3 Roque: "por conta do meu gosto musical"

"Pode me chamar de Roque. Na adolescência ganhei esse apelido por conta do meu gosto musical". Roque, como escolheu ser chamado, é "músico (cantor, instrumentista, compositor, produtor), professor de música, consultor de áudio descrição e também atuo como educador financeiro" (ROQUE, 2021). Ex-aluno do Instituto Benjamin Constant, Roque se formou no ensino fundamental no ano de 1988, partindo para "o ensino médio no colégio profissional do Rio, Colégio Pedro II." (ROQUE, 2021). Na metade da década de 90 ingressou no curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música. "Eu levei um certo tempo pra terminar a faculdade, porque eu tranquei no meio do caminho. Mas quando foi no final da década de 90 eu me formei e em 2001 eu entrei, através de concurso, no município e no estado." (ROQUE, 2021).

5.7 CRITÉRIOS ÉTICOS

O projeto foi submetido para análise junto ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPSH/UDESC no dia 5 de agosto

de 2020, obtendo aprovação através do parecer nº 4.335.446 de 15 de outubro de 2020. O projeto passou também por uma análise interna do Centro de Estudos e Pesquisas do IBC, recebendo autorização para iniciar a pesquisa no dia 19 de outubro de 2020. O trabalho está seguindo metodicamente todas as orientações indicadas pelos documentos legais, a fim de salvaguardar os direitos e deveres dos participantes dessa pesquisa, bem como da comunidade científica e do Estado. Para tal, "incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros" (BRASIL, 2012, p. 1-2).

A coleta de dados se realizou mediante entrevista narrativa com tópicos de discussão, cujo roteiro encontra-se anexado ao final desse projeto (APÊNDICE B). As entrevistas ocorreram através da plataforma de vídeo chamada Zoom, nos dias e horários definidos previamente pelos colaboradores. A identidade dos participantes está preservada através do uso de pseudônimos por eles determinados.

Os riscos destes procedimentos foram mínimos por não terem envolvido nenhum tipo de técnica invasiva. No entanto, anteriormente às entrevistas, foram enviados os termos de consentimento livre e esclarecido, bem como comunicado verbalmente que, caso algum participante sentisse qualquer desconforto ou constrangimento à alguma questão, ele desfrutaria do direito de não respondê-la e, caso necessário, encerrar a entrevista ou mesmo se retirar da pesquisa sem qualquer tipo de constrangimento. Os benefícios e vantagens em participar desta pesquisa serão importantes para potencializar discussões e possíveis contribuições na área de educação musical especial e inclusiva ao tratar de compreender que concepções sobre deficiência fundamentam as práticas dos professores de música do IBC.

Todo o material coletado para a pesquisa está sob minha guarda e supervisão, seguro de qualquer tipo de violação. Essas condições foram esclarecidas antes do início de cada entrevista, estando também explicitadas no termo de consentimento livre e esclarecido, juntamente com o termo de consentimento para fotografias, vídeos e gravações, que encontram-se anexados ao final desse trabalho (APÊNDICE A; APÊNDICE C). Os termos foram enviados aos participantes antes da entrevista a fim de elucidar os colaboradores sobre seus direitos de participação na pesquisa.

6 PERCURSOS FORMATIVOS E PRÁTICAS DOCENTES

Neste capítulo, apresentarei os percursos formativos dos colaboradores, perpassando a formação inicial e continuada e suas implicações no fazer pedagógico musical em sala de aula. As práticas docentes também serão apresentadas, subdividindo-se em práticas anteriores ao IBC e práticas atuais.

6.1 "A MINHA FORMAÇÃO FOI A MAIS PADRÃO POSSÍVEL"

Conforme mencionado no capítulo anterior, os colaboradores Helen, Jazão e Roque são formados em licenciatura em música, além de formações complementares no bacharelado em piano (Helen e Jazão), especialização em musicoterapia (Helen), mestrado (Helen e Jazão) e doutorado (Helen) em música. A respeito de suas experiências em disciplinas sobre a educação especial e/ou educação inclusiva, os colaboradores relataram que: "Não, não tive [disciplina sobre educação especial ou educação inclusiva]. A minha formação foi a mais padrão possível, não teve nada de diferente" (ROQUE, 2021). E Jazão: "Hoje eu sei que tem coisas, tem Braille, tem Libras [...] na minha época não tinha não, nada. O assunto inclusão se limitava a questões de bullying [...] ou a questões de você entender que você tinha um aluno diferente ali" (JAZÃO, 2020).

Suas experiências iniciais com a educação especial vieram a partir do estágio na graduação: "Quando eu estagiei eu dei de cara com alguns alunos que tinham algum grau de autismo, alguma coisa assim, mas assim, deficiente físico eu não tive nenhum" (JAZÃO, 2020); e estágio no mestrado: "No meu estágio docente eu procurei uma aula que era nesse viés [...] uma aula com pessoas em sofrimento psíquico" (JAZÃO, 2020). Helen relata uma experiência parecida no mestrado, no qual ela participou voluntariamente de um projeto de música para pessoas em tratamento psiquiátrico. Outros relatos foram feitos a partir de experiências pessoais, como Roque, que experienciou a educação especial enquanto aluno do IBC e, posteriormente, do Colégio Pedro II: "O que eu sei de deficiência visual é pelo fato de ser um. Então assim, o fato de ser um deficiente visual me ajuda muito a entender esse universo, até porque eu também já fui aluno." (ROQUE, 2021). E Helen, que se recorda de duas vivências com a deficiência visual. No curso de licenciatura em música em que ela teve um colega cego, e no mestrado, tendo participado de algumas palestras e eventos com um colega que era professor do IBC.

> Pra não falar que eu não sabia nada a respeito do assunto, no próprio grupo que eu trabalhei com o pessoal da psiquiatria eu tinha um colega músico, também professor de música que tinha dado aula no IBC. Em alguns momentos a gente teve alguns encontros de interação dos alunos [...], ele fez alguns seminários, como eram grupos de pesquisa, a gente foi em alguns congressos [...]. Eu tinha o conhecimento que ele tinha transmitido pra gente. Algum conhecimento prático eu tive [com] um colega cego que foi aluno do IBC. Durante o meu curso de licenciatura, numa das aulas de harmonia, esse colega participou da turma. Eu sempre estava ali tentando dar um apoio na aula, eu ajudava, eu tinha um gravadorzinho na época e eu ofereci pra esse colega. Enfim, essa é minha experiência mais prática, mas nunca tinha sistematizado esse conhecimento, estudado o assunto (HELEN, 2020).

A experiência de Helen em um projeto de música para pessoas em tratamento psiquiátrico a levou a buscar a especialização em musicoterapia, o que possibilitou seu aprofundamento na área de educação especial, sendo esse um dos assuntos tratados no curso.

> Até então eu não tinha experiência na área de educação especial, na área de educação e inclusão, mas naturalmente participando desse projeto eu comecei a estudar o assunto. [...] No próprio curso [de musicoterapia] tem essa parte de educação especial, por causa da tradição dos conhecimentos dessa área, como tem o histórico da área de educação especial e a área da saúde, é uma temática abordada (HELEN, 2020).

No meio tempo em que Helen finalizava a especialização em musicoterapia, o edital para o concurso no IBC foi divulgado. Sobre isso, ela diz:

> Eu falei para mim na época quando eu vi no jornal: "Eu não tenho conhecimento nenhum de ensino para pessoa com deficiência visual" – o concurso não exigia na época. No próprio curso de musicoterapia eu tinha aprendido que, e também da minha experiência profissional, a gente sempre tá reaprendendo, né? Sempre a gente tá aprendendo novas coisas no nosso trabalho (HELEN, 2020).

Quando assumiu as aulas no IBC, a sua entrada na sala de aula foi imediata, devido à falta de professores de música na época. As técnicas da musicoterapia foram fundamentais para guiar suas práticas docentes nesse momento inicial, posteriormente aprofundando seus conhecimentos em cursos ofertados pelo próprio IBC.

> Eu comecei a me guiar por algumas técnicas da própria musicoterapia, a própria forma de entrevistar os alunos, saber um pouquinho da história deles de vida e fui me guiando um pouco nesse início dessa maneira. Junto, nesse início, o Benjamim ofereceu vários cursos sobre deficiência visual pra gente, e, na verdade, esses cursos a gente não deve terminar nunca de fazer […]. Ali eu fui tendo tanto a parte prática, no contato com os alunos, quanto a formação que o IBC ofereceu, especializado na questão da deficiência visual (HELEN, 2020).

Deparamo-nos aqui com dois pontos importantes: a formação inicial e formação continuada dos professores. Como mencionado, os colaboradores não tiveram nenhuma disciplina de educação especial ou educação inclusiva nos cursos de licenciatura, havendo uma busca individual de Helen e Jazão em disciplinas e projetos que se aproximassem da temática da deficiência, nesse caso, do ensino musical para pessoas em tratamento psiquiátrico. Além de experiências pessoais de Helen, em interações com colegas e da vivência pessoal do professor Roque, enquanto estudante com deficiência visual. Pesquisas em educação musical têm apontado para lacunas entre os processos de formação de professores e para os problemas concretos que eles encontram na realidade escolar, sendo um dos problemas a dificuldade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e, em especial, aqueles relacionados à inclusão de pessoas com deficiência (SCHAMBECK, 2016; LOPES; SCHAMBECK, 2014; COUTINHO, 2013). Tardif (2014) explica essa tradição dos cursos de formação de professores, geralmente pautados em um modelo aplicacionista, de primeiro promoverem as disciplinas "teóricas" para em seguida "aplicarem" os conhecimentos no estágio e, apenas ao se formarem, vão para a sala de aula trabalharem sozinhos. É no momento de mobilizarem seus saberes na prática que a falta de experiência gera dúvidas e receios e impõe obstáculos que poderiam ter sido resolvidos no momento de formação inicial.

Essa adversidade se agrava ainda mais quando consideramos a formação do educador musical para a educação especial/inclusiva, visto que "são poucas as instituições de ensino que estabelecem em seus currículos disciplinas ou conteúdos que atendam à demanda de formação de professores na área" (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p. 130). Uma forma de amenizar essa carência na formação inicial é a participação em cursos de formação continuada, como os cursos que os colaboradores participaram ao entrar no IBC, a saber: braille, baixa visão, orientação e mobilidade, soroban, produção de material especializado, entre outros. Para além dos cursos específicos para a deficiência visual, "dentro do Benjamin Constant a gente vem trabalhando a formação, o aprendizado das especificidades de outras deficiências que os alunos possam apresentar" (ROQUE, 2021).

O colaborador Jazão comenta sobre a importância que teve em sua prática o curso de orientação e mobilidade, por se tratar de um curso básico de como orientar e guiar uma pessoa com deficiência visual, caso esta precise de ajuda. Ele relata uma experiência que corrobora a importância de se aprender orientação e mobilidade, não só para os professores, mas para todos os indivíduos saberem lidar com as pessoas com deficiência visual.

> Agora mesmo eu tava como mesário na eleição, eram duas sessões na mesma sala e na sessão da frente tinha vários eleitores. Na minha não tinha nenhum, mas o pessoal que tava comigo ali na frente tinha um monte de eleitor cego. Eu dei uma força para os caras, porque, assim, as pessoas não sabem como lidar, né? Então uma simples questão de você guiar um cego, que é você se colocar na frente dele, ele botar a mão no seu ombro ou no seu braço, mas você tem que tá na frente dele. O menino tava saindo da sala empurrando a mulher, ela na frente dele, eu falei "não fulano, troca, você na frente", coisas assim né, que são super importantes (JAZÃO, 2020).

Jazão conclui seu relato salientando a importância de cursos que ensinem as pessoas a lidarem com a deficiência visual, pois:

> No momento inicial de comunicação com essas pessoas, como você vai proceder com elas? Como é que você vai arrumar um ambiente pra elas? Coisas assim que pra nós são muito banais. Uma janela entreaberta é uma arma quase, é muito perigoso. Uma porta entreaberta é a pior coisa (JAZÃO, 2020).

Esses são cursos que "a gente não deve terminar nunca de fazer" (HELEN, 2020). O IBC oferece formação, através de seus cursos, voltada ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual, bem como a aprendizagem das especificidades de outras deficiências apresentadas pelos alunos. Helen (2020) comenta que não sabe se "existe alguma documentação interna do IBC que estabelece essa condição obrigatória [de realizar os cursos], mas a gente [a equipe de professores do IBC] tem um entendimento que todo mundo deve fazer". Ademais, Helen chama a atenção para a participação em eventos, pois, segundo ela:

> Os eventos também proporcionam abertura muito grande pra gente, então por mais que eu não faça o curso de audiodescrição, quando eu vejo um seminário que traz a temática da audiodescrição à tona, eu estou aprendendo sobre o assunto. Então os eventos proporcionam um acesso a esses conhecimentos (HELEN, 2020).

Helen ainda comenta que quando ingressou no IBC houve uma organização do Instituto para que ela realizasse os cursos como parte de sua carga horária, medida esta que se faz de extrema importância para que os professores deem conta de sua demanda de sala de aula somado às demandas de formação continuada e atividades burocráticas da escola. Num primeiro momento os cursos aconteciam na hora do expediente, como foi o caso do curso de Braille para a colaboradora Helen. Eventualmente, os professores passaram a lidar com os problemas de "encaixe em carga horária", o que acabou adiando a realização dos cursos. "Depois alguns cursos começaram a ficar um pouco a critério de o professor administrar os seus horários. Tem alguns cursos que eu não

consegui fazer até hoje porque eu não consegui administrar os horários, mas eu sei que é importante de ser feito" (HELEN, 2020).

Castro e Amorim (2015, p. 52) refletem essa questão da formação continuada ao afirmarem que:

> Sabemos o quanto as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil dificultam quer a prática da reflexão sobre suas práticas, quer a sua reelaboração. Sabemos o quanto as demandas da sala de aula e das rotinas escolares afastam os professores da pesquisa e da produção de materiais criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para consumo. Sabemos que pouco adianta, de tempos em tempos, oferecer a esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de suas cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento.

Por essa razão, os autores defendem uma formação inicial que prepare os professores "para as práticas que os esperam", mas, principalmente, que essa formação possibilite aos professores alcançarem "um grau de confiança e autonomia que permitisse, ao longo do seu exercício profissional, definir, de forma proativa, como querem continuar sua formação." (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 52). Para que os professores possam tirar proveito da formação continuada, eles precisam:

> (1) ter tido uma formação inicial que lhes possibilite traçar rumos para suas trajetórias; (2) dispor de autonomia para decidir quando, onde e como continuarão a se formar; (3) dispor de condições materiais para frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 52).

No caso específico de professores de música, Lopes e Schambeck (2014) ressaltam a importância da formação inicial e continuada em cursos que viabilizem em seus currículos estudos sobre música e deficiência, disciplinas específicas sobre o atendimento aos alunos com deficiência e práticas docentes, como os estágios, no contexto de educação especial e educação inclusiva.

A partir dos relatos dos colaboradores, percebemos uma lacuna em suas formações iniciais no que diz respeito à aprendizagem de conhecimentos da área de educação especial e educação inclusiva. Essa carência inicial fez com que os professores colaboradores dessa pesquisa chegassem até o momento de atuação no IBC com poucos conhecimentos acerca do ensino de música para os alunos com deficiência. As experiências são oriundas das experiências de estágios (nos quais eles não foram preparados para a atuação), eventos, interações com colegas e a vivência pessoal, no caso do professor Roque, não como professor de música para deficientes visuais, mas como uma pessoa com deficiência visual que já foi aluno do IBC.

O despreparo inicial e a falta de experiências concretas de atuação docente narrado pelos colaboradores foi motivo de quase desistência por parte de Helen, quando pensou em prestar o concurso para o IBC, afirmou. “Eu não tenho conhecimento nenhum de ensino para pessoa com deficiência visual”, mas considerando suas experiências profissionais e no curso de musicoterapia que tinha realizado, ela mudou de ideia: “Ah, vou ver, vou me permitir essa experiência de fazer primeiro o concurso, vamos ver se eu passo, se eu passar aí eu vou observar como é que vai ser” (HELEN, 2020). Jazão (2020) complementa a fala de Helen ao dizer que entrou “completamente por acaso [no IBC]”, pois nunca tinha trabalhado com a educação especial, ou mesmo tido vivências com pessoas com deficiência no seu círculo social. A experiência do professor Roque não foi diferente. A partir da experiência que teve com a educação especial antes de ingressar no IBC, Roque percebeu dificuldades para trabalhar com outras deficiências, além da visual. Ele comenta: “Por incrível que pareça, apesar de ser uma pessoa com deficiência e, no meu caso, o meu segmento é o visual, eu não me sinto preparado pra trabalhar com outras deficiências que não seja a visual” (ROQUE, 2021).

Em sua prática atual no IBC, juntamente com a formação oferecida pelo Instituto, Roque declara estar aprimorando sua prática para o trabalho com outras deficiências:

> Obviamente que no Benjamin Constant isso vem sendo trabalhado e a gente vem aprendendo a lidar com outras deficiências uma vez que o público lá, além da deficiência visual, muitas vezes apresenta outras deficiências também. Mas isso ainda é um aprendizado, eu não posso dizer pra você que hoje eu me sinto capacitado completamente, plenamente preparado pra lidar com todas essas deficiências. Mas é um aprendizado. E antes não, antes realmente pra mim era uma dificuldade, era um completo desconhecimento (ROQUE, 2021).

As passagens relatadas pelos professores perpassam o referencial aqui apresentado sobre os problemas recorrentes na formação inicial de educadores musicais. Tais problemas se materializam na prática docente da sala de aula ao encontrarem na escola toda a diversidade que ela abrange e que a formação inicial não dá conta de suprir. Nesse momento os cursos de formação continuada podem servir de apoio aos professores de música. Eles são, no entanto, uma solução a curto e médio prazo, um “quebra-galho*”*, e não a solução ideal para a formação insuficiente dos professores de música. A formação continuada almejada, segundo Castro e Amorim (2015, p. 51), deve prezar por uma “direção que supere as da reciclagem e capacitação”, estando em construção o cenário no qual esta formação se desenvolverá. Nesse cenário, os professores são considerados não apenas em sua

plenitude, mas também como protagonistas dos seus processos de formação. O primeiro aspecto a ser modificado, portanto, é o da formação inicial, e não o da continuada.

> De certa forma, naturalizamos o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura. Formamos e certificamos professores na esperança de que o mercado de trabalho seja suficientemente seletivo para não absorver os inaceitáveis e de que o exercício profissional ensine o que não aprenderam em seus cursos e, finalmente, na certeza de que poderemos "consertar erros" de formação e atualizar formações defasadas por meio de programas de formação continuada (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 51).

Nesse contexto, os cursos de formação continuada desempenham um papel importantíssimo. No entanto, a formação inicial deve se tornar uma das prioridades neste cenário sugerido por Castro e Amorim (2015). Quando falamos sobre a educação especial na aula de música, se faz imprescindível que os futuros professores conheçam os discursos sobre deficiência – aqueles que individualizam e culpabilizam os déficits dos alunos – que abrangem a sociedade e as instituições escolares propriamente ditas. Em algum momento eles estarão imersos nessa realidade, seja no estágio ou em suas futuras salas de aula. Por essa razão, os professores precisam se sentir confortáveis com esse discurso, no sentido de compreenderem sua existência e seus problemas, para assim poderem desafiá-lo de dentro (ASHBY, 2012).

Pesquisadores que buscam infundir os estudos da deficiência nos estudos de formação docente têm como objetivo "desafiar os fundamentos teóricos da deficiência no campo da educação especial[47]" (FREEDMAN *et al*., 2019, p. 9, tradução nossa), para que os futuros professores transformem suas perspectivas sobre a deficiência e desaprendam "a naturalidade presumida das práticas tradicionais de educação especial[48]" (BRODERICK; LALVANI, 2017, p. 897, tradução nossa). Como vimos, a educação especial, assim como a deficiência, foi tradicionalmente construída a partir do referencial das ciências da saúde, como um atributo individual e passivo de cura ou de exclusão (CONNOR; VALE; HALE, 2015). A formação de professores para a educação especial seguiu essa mesma tradição, havendo a dominância desta última no campo de formação docente (FREEDMAN *et al*., 2019). Tal predominância provocou diversos desafios à formação e iminente atuação dos professores no contexto da educação especial. "Talvez o desafio mais urgente seja alterar o contexto educacional de modo que os alunos possam ter sucesso, em vez de se

[47] "[…] challenge the theoretical underpinnings of disability within the field of special education" (FREEDMAN *et al*., 2019, p. 9).
[48] "[…] the presumed naturalness of traditional special education practices" (BRODERICK; LALVANI, 2017, p. 897).

concentrar em remediar supostos déficits[49]" (ASHBY, 2012, p. 96, tradução nossa). A transformação da compreensão e das atitudes dos professores em relação à deficiência e suas implicações no ensino e aprendizagem dos alunos demandam a desconstrução e o enfrentamento ao capacitismo internalizado (FREEDMAN *et al*., 2019). O ensino às pessoas com deficiência não deve se tratar de uma "cura" ou "eliminação da diferença", ao contrário:

> [...] os educadores precisam abordar o ensino como um processo ativo e reflexivo de transformação do ambiente para tornar possível o envolvimento significativo e proporcionar conhecimentos que sejam construídos a partir das áreas de força enquanto abordam as necessidades acadêmicas[50] (ASHBY, 2012, p. 96, tradução nossa).

Para alcançar os objetivos de transformação propostos pelos estudos da deficiência na formação docente, os cursos de formação inicial – juntamente com os docentes – deverão desenvolver "pedagogias que abasteçam os futuros professores com abordagens para fazerem mudanças incrementais[51]" (FREEDMAN *et al*., 2019, p. 31, tradução nossa), preparando-os com capacidade de sustentarem a si e suas pedagogias inclusivas "a longo prazo e dentro da realidade de resistência às práticas[52]" (FREEDMAN *et al*., 2019, p. 29, tradução nossa). Desta maneira, os cursos de formação inicial de professores de música devem abranger em seus currículos estudos sobre música e deficiência, além de disciplinas específicas sobre o atendimento aos alunos com deficiência e práticas docentes (como estágios) no contexto de educação especial e educação inclusiva (LOPES; SCHAMBECK, 2014). Tudo isso sem desassociar a perspectiva social, cultural e política que compreendem os discursos de deficiência nos diversos espaços sociais, em especial os escolares.

A seguir, adentraremos as práticas docentes relatadas pelos colaboradores, a partir de suas experiências anteriores ao IBC e como estão se dando suas práticas no Instituto.

---

[49] "Perhaps the more pressing challenge is to alter the instructional context such that students can be successful rather than focusing on remediating supposed deficits" (ASHBY, 2012, p. 96).

[50] "[…] educators need to approach teaching as an active and reflective process of altering the environment to make meaningful engagement possible and providing instruction that builds on areas of strength while addressing areas of academic need" (ASHBY, 2012, p. 96).

[51] "[…] pedagogies that provide teacher candidates with approaches to make incremental change" (FREEDMAN *et al*., 2019, p. 31)

[52] "[…] over the long term and within the reality of the resistance to practices" (FREEDMAN *et al*., 2019, p. 29)

6.2 “APESAR DE SER UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EU NÃO ME SINTO PREPARADO PRA TRABALHAR COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS QUE NÃO SEJA A VISUAL”

Neste momento trataremos das práticas docentes de Helen, Jazão e Roque, que relataram suas experiências anteriores ao IBC e como se deu o início de suas práticas dentro do Instituto. No item anterior, vimos que os colaboradores não tiveram nenhum contato com disciplinas da área de educação especial ou educação inclusiva em seus cursos de licenciatura em música. Como resultado, os colaboradores vieram a buscar um aprofundamento em suas formações no campo da educação especial ao chegarem na pós-graduação e no próprio Instituto. Como veremos a seguir, suas prévias passagens por instituições de ensino foram também desprovidas de experiências significativas acerca do ensino de alunos com deficiência.

As experiências docentes dos colaboradores anteriores às do IBC são diversas e se dividem entre escolas regulares e escolas de música, bem como aulas individuais de instrumento, entre outras.

> Logo na licenciatura eu comecei a dar aula particular de música com conteúdos diversos. O meu estágio da licenciatura em música eu [fiz] numa escola particular e lá surgiu a oportunidade de abrir um projeto de ensino de teclado em grupo. Depois surgiu a oportunidade de dar aula na grade regular, na matéria disciplina música, nessa mesma escola. Durante o mestrado eu acabei ficando só com aulas particulares, curso livre de música e depois que eu terminei o mestrado eu cheguei a fazer uns concursos e fui chamada pra dar aula no município do Rio de Janeiro. Eu saí do município pra pensar em me dedicar integralmente ao doutorado e já no doutorado eu tive esse contato com a divulgação do concurso do IBC (HELEN, 2020).

> Eu dava aula de piano, percepção, e era uma coisa que eu gostava muito, principalmente as aulas de percepção em turma. E aí eu comecei a ver essa coisa de poder ser professor de música mesmo, com o meu diploma e entrar e dar aula numa escola. [Porque] eu tinha me formado como professor de música e nunca tinha feito a parte de ser [professor de música numa escola]. Eu comecei a fazer os concursos, [fiz] vários. Eu fiz pra prefeitura do Rio, pro estado, fiz pra vários lugares e um deles era o Benjamin Constant. A minha primeira atividade como professor de escola pública federal foi no CAP da UFRJ, foi lá que eu fui jogado na sala de aula mesmo e eu vi como funcionava, fora os estágios que a gente faz na faculdade. Depois de 2011/2012 acabou o contrato e eu fiquei professor de piano em três escolas diferentes, percepção e projeto social também. E no final de 2013 veio essas contratações que eram como professor efetivo (JAZÃO, 2020).

> Em 2001 eu entrei, através de concurso, no município e no estado. No município eu permaneço até hoje também e no estado eu saí quando eu assumi a minha matrícula no Benjamin Constant. O concurso foi em 2013 mas eu assumi a matrícula no segundo semestre de 2014 (ROQUE, 2021).

Os três relatos se transpassam pelas experiências em salas de aulas de música de escolas públicas regulares, sejam elas do âmbito municipal, estadual ou federal. Outro paralelo entre os relatos dos participantes se dá em suas vivências com a educação especial antes de ingressarem no IBC. Helen e Jazão não haviam trabalhado com alunos com deficiência antes do IBC, conforme relatam:

> Até então eu não tinha experiência na área de educação especial, na área de educação e inclusão. Não lembro de ter trabalhado com alunos com deficiência antes de entrar no IBC. Apenas tive uma experiência anterior num projeto de educação musical voltado para pessoas em atendimento no Instituto de Psiquiatria da UFRJ (HELEN, 2020).

"Eu entrei completamente por acaso [no IBC], eu nunca tinha trabalhado com a educação especial. [...] No meu estágio docente [no mestrado], eu procurei uma aula que era nesse viés [da educação especial]" (JAZÃO, 2020). Já Roque comenta sobre ter tido alunos com deficiência em sua sala de aula, porém no meio de tantos alunos da turma, estes passaram desapercebidos.

> Eu tive sim experiências em outras escolas, mas eu te confesso que eu não me recordo muito bem porque são situações bem distintas. Na verdade, no município por exemplo, a gente tem em média uma turma com 40 alunos e aí quando tem algum aluno com alguma deficiência você apenas tem uma redução, se eu não me engano, acho que de 2 ou 5 alunos. E o aluno conta com um monitor. Então assim, acaba passando um pouco desapercebido (ROQUE, 2021).

Neste cenário, Jazão e Helen não se recordam de haverem trabalhado com a educação especial antes de ingressarem no IBC. Já Roque confessa não se recordar muito bem de como foi a experiência com alunos com deficiência em sua outra instituição de trabalho. Porém, ao ingressarem no IBC, os colaboradores encontraram uma realidade totalmente nova. Segundo eles:

> [...] foi um tremendo choque, porque a gente tem muita visão no senso comum de que "ah, cegos são maravilhosamente, são todos músicos, todos tem um ouvido incrível, eu vou entrar lá, eu vou dar aula para as crianças, vou montar um coral de 30 vozes, vou ficar rico e famoso", entendeu? Era isso. E aí eu vi que não era nada disso. Você entra lá, a história é completamente diferente (JAZÃO, 2020).

Devido à falta de formação e de experiência com a educação especial, especificamente o ensino musical para pessoas com deficiência visual, os colaboradores partiram de seus saberes em outros contextos:

> Eu comecei a me guiar por algumas técnicas da própria musicoterapia, a própria forma de entrevistar os alunos, saber um pouquinho da história deles de vida e fui me guiando nesse início [de trabalho no IBC] dessa maneira (HELEN, 2020).

> A minha experiência com os meninos no Benjamin Constant sempre foi muito empírica mesmo, sabe? Eu sou um cara assim, de pouca leitura e mais prática, eu gosto mais da prática. Eu troco, por exemplo, ficar lendo um livro por uma conversa com o colega, um professor de música ou algum professor de outra disciplina. Eu gosto mais desse tipo de abordagem. E assim eu fui fazendo as coisas muito intuitivamente (JAZÃO, 2020).

Enquanto a colaboradora Helen buscou em suas experiências anteriores os saberes que mais se aproximavam do contexto em que se encontrava, o colaborador Jazão seguiu suas práticas "muito intuitivamente" no início, o que certamente o fez buscar em suas vivências, e também em elementos da sua formação inicial, os conhecimentos que serviriam para o contexto da educação especial no IBC. Estas ações pedagógicas podem ser identificadas como a mobilização dos saberes docentes evidenciados por Tardif (2014), com um destaque para os saberes experienciais. Estes, são saberes sociais transformados em saberes escolares por meio dos saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais. A prática cotidiana da profissão docente, além de auxiliar no desenvolvimento do saber experiencial, possibilita a reflexão dos demais saberes, retraduzindo-os em função das condições limitadoras da experiência. Esse processo é explicado por Tardif (2014, p. 53) ao considerar a prática docente como um "processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão". O saber profissional dos professores se constitui como um amálgama de diversos saberes que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores, consoante os desafios e exigências de sua prática cotidiana (CARDOSO; PINO; DORNELES, 2012).

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que as experiências dos colaboradores em alguns momentos perpassam suas narrativas devido a semelhanças entre elas, há múltiplos fatores que distinguem as vivências de cada um, pois elas se deram em espaços diversos e, por serem eles, pessoas individuais, cada qual com suas peculiaridades. Uma dessas peculiaridades é a deficiência, neste caso, a deficiência visual do colaborador Roque.

Nesse sentido, a compreensão social, cultural e política não deve se desvencilhar da deficiência em nenhum momento, caso contrário corremos grande risco de perpetuar as ideias capacitistas ao invés de combatê-las. O capacitismo comporta-se de diversas maneiras, operando em níveis muito sutis que muitas vezes passam despercebidos por nós. No entanto, não passam despercebidos por quem vive essa realidade. Acerca de sua prévia experiência com a educação especial, Roque (2021) explica que: "por incrível que pareça, apesar de ser uma pessoa com

deficiência e, no meu caso, o meu segmento é o visual, eu não me sinto preparado pra trabalhar com outras deficiências que não seja a visual". O colaborador fez questão de elucidar essa questão pois, "muitas pessoas pensam que pelo fato de ter uma deficiência automaticamente a gente já sabe lidar com todas as outras deficiências" (ROQUE, 2021).

De fato, um dos propósitos dos estudos da deficiência é o de "compreender a deficiência de maneiras variadas, vividas e ecléticas que abrangem entendimentos exponenciais[53]" (CONNOR; VALE; HALE, 2015, p. 2, tradução nossa). A deficiência se trata, portanto, de um universo de possibilidades multíplice e heterogêneas que abrangem entendimentos diversos e significativos. O modelo médico, como vimos, concebe a deficiência como um problema "que reside no indivíduo – um defeito ou falha de um sistema corporal que é inerentemente anormal e patológico[54]", (GOODLEY, 2011, p. 7, tradução nossa), "um inconveniente a corrigir e um problema a eliminar[55]" (GOODLEY, 2014, p. 5, tradução nossa). Essa compreensão se estendeu à educação especial, que "passou a conceituar a deficiência como um déficit, algo ausente, sugerindo um ser humano incompleto que precisa ser curado, remediado e moldado nos padrões da normalidade a todo custo[56]" (CONNOR; VALE; HALE, 2015, p. 1, tradução nossa).

As pessoas com deficiência não são todas iguais. As pessoas com deficiência visual não vivem a mesma realidade. "A cegueira tem milhares de nuances que a gente não é capaz de imaginar quais são" (JAZÃO, 2020). "A baixa visão em si também é um universo de uma diversidade muito grande" (HELEN, 2020). Ao chamar a atenção para o problema em presumir que o "fato de ter uma deficiência automaticamente a gente já sabe lidar com todas as outras deficiências", Roque reafirma o que os estudos da deficiência já vinham combatendo, ou seja, a ideia do capacitismo. Para Roque, cada deficiência tem suas especificidades "e a gente efetivamente precisa aprender, precisa conhecer e lidar com elas" (ROQUE, 2021).

Outro ponto que merece destaque, além das dificuldades que os professores enfrentaram no ensino de alunos com deficiência visual, é o contexto do IBC que se distingue do contexto de outros espaços escolares vivenciados pelos colaboradores até aquele momento. Segundo eles:

---

[53] "[…] to understand disability in varied, lived, eclectic ways that en compass exponential understandings" (CONNOR; VALE; HALE, 2015, p. 2).

[54] "[…] that resides in the individual – a defect in or a failure of a bodily system that is inherently abnormal and pathological" (GOODLEY, 2011, p. 7).

[55] "[…] an inconvenience to rectify and problem requiring elimination" (GOODLEY, 2014, p. 5).

[56] "[…] came to conceptualize disability as a deficit, something absent, suggesting an incomplete human who needs to be fixed cured, remediated, and shaped into the mold of normalcy at all costs" (CONNOR; VALE; HALE, 2015, p. 1).

> No início eu tive muitos alunos no Benjamin, foi puxado. Mas alguns elementos eu acho que me ajudaram a ficar mais *light*. Não tinha tantos alunos quanto no município, com certeza, não! Acho que no município eu tive entre 400 e 600 alunos de uma vez só. Era muito diário pra preencher, muitas coisas pra acompanhar com relação a uma quantidade muito grande de alunos, então isso pesou muito naquela época. Já no Benjamin [é] um percentual bem delimitado por população [atendida], então é uma quantidade menor de alunos por turma do que uma turma média de uma escola regular, de forma geral (HELEN, 2020).

Além da quantidade menor de alunos por turma, outros fatores que favorecem o trabalho de educação musical no IBC foram mencionados pelos colaboradores, como é o caso do ensino musical que alcança os alunos em um nível que outras disciplinas não conseguem.

> No Benjamin Constant, a questão de você ter a arte, principalmente a música, como um estímulo muito grande pra eles e, principalmente, não só para os cegos, mas também para os deficientes múltiplos que tem alguma outra deficiência além da cegueira, que muitas coisas a gente consegue fazer com eles que outro professor nenhum consegue, entendeu? (JAZÃO, 2020).

Para Roque (2021), retornar ao Instituto Benjamin Constant como professor de música depois de ter passado pela instituição como aluno "foi um momento de muita alegria, uma coisa que sinceramente eu não imaginava, nunca cogitei essa possibilidade". Roque explica que as experiências que teve em outras instituições de ensino, tanto no município quanto no estado, vinham se deteriorando ano após ano. "Eu tenho sentido a cada ano que passa, mais e mais dificuldade para conseguir exercer o mínimo do meu trabalho, quando eu sei que é possível a gente fazer muito mais, pelas condições mesmo do sistema, tanto do município quanto do estado" (ROQUE, 2021). O colaborador aponta especificamente para a formação de turma e falta de material como sendo as principais questões que "dificultam bastante o trabalho". Além desses fatores comuns já relatados pelos outros colaboradores, Roque encontrou em suas vivências outras barreiras e que atribui à sua deficiência visual.

> Eu, enquanto pessoa com deficiência visual, consegui ingressar nesses concursos, mas efetivamente nunca me senti inserido dentro do sistema. Eu nunca tive nenhum tipo de problema de relacionamento com direção, com colegas, até mesmo com as turmas, mas eu sinto que existe uma dificuldade muito grande, sim, de adaptação das coisas pra que eu consiga efetivamente desenvolver meu trabalho a contento (ROQUE, 2021).

A narrativa de Roque coloca em evidência um dos aspectos que até hoje é pouco explorado em pesquisas sobre a docência do professor com deficiência (NICOLODELLI, 2019; PENTEADO, 2017). O conceito de acessibilidade recíproca mencionado pelos autores potencializa o papel e a

importância da acessibilidade, pois favorece a inclusão da pessoa com deficiência de maneira mais acolhedora, indo além de apenas promover sua integração no ambiente de trabalho. Embora as pessoas com deficiência tenham "direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (BRASIL, 2019, p. 24), estudos da literatura internacional destacam "a relutância dos indivíduos em revelar as deficiências e pedir acomodações[57]" (PARKER; DRAVES, 2017, p. 386, tradução nossa). Além disso, "professores com deficiência também descreveram a necessidade de superação [de suas deficiências] para que colegas e administradores vejam seu trabalho de maneira positiva[58]" (PARKER; DRAVES, 2017, p. 386, tradução nossa). Três problemas foram apontados por Parker e Draves (2017) acerca das práticas docentes musicais de dois graduandos com deficiência visual em duas escolas públicas dos Estados Unidos, a saber: acessibilidade musical, dependência de outros e atitudes dos indivíduos. Em contraposição à relutância dos indivíduos à inclusão dos graduandos nessas instituições, outros espaços comunitários "representavam ambientes mais flexíveis, aceitáveis e livres que não restringiam seus papéis ou perspectivas de ensino e ainda permitiam que eles se envolvessem em relações de ensino e aprendizagem[59]" (PARKER; DRAVES, 2017, p. 399, tradução nossa).

Roque comenta que iniciar as atividades de docência no IBC foi diferente daquilo que ele já havia encontrado em outros espaços de ensino em que trabalhou:

> No Benjamin isso não acontece. No Benjamin realmente resgatou essa alegria de conseguir fazer um trabalho produtivo. Talvez pela questão até mesmo do número pequeno de alunos nas turmas, um número mais reduzido até pra que a gente possa dar conta das demandas que existem (ROQUE, 2021).

A estrutura de sala de aula do IBC foi relatada por Roque como um cenário bem mais promissor:

> O Benjamin de fato tem uma estrutura bem melhor. Eu tenho uma sala de música, essa sala é um espaço que os alunos gostam bastante. Tem uns instrumentos, nós temos um piano, temos um violão, então a gente consegue efetivamente fazer um trabalho bem legal aonde os alunos de fato gostam, eles interagem comigo praticamente o tempo todo e há

[57] "[…] individuals' reluctance to disclose disabilities and ask for accommodations" (PARKER; DRAVES, 2017, p. 386).
[58] "Teachers with disabilities also have described their need to overachieve so that colleagues and administrators would look positively upon their work" (PARKER; DRAVES, 2017, p. 386).
[59] "[…] represented more flexible, accepting, and free environments that did not constrict their teaching roles or perspectives and still allowed them to engage in teaching and learning relationships" (PARKER; DRAVES, 2017, p. 399).

> uma troca de experiência muito grande, eu aprendo muito com eles também (ROQUE, 2021).

Ademais, a equipe de música e artes do IBC "é uma equipe muito comprometida, muito competente. Há uma troca muito grande entre a gente, uma parceria muito bacana. Isso tudo tem facilitado bastante e tornado o trabalho muito agradável e produtivo" (ROQUE, 2021).

A intenção aqui não é a de elevar o Instituto Benjamin Constant a um patamar de instituição perfeita que atende a todas as demandas docentes e discentes. Mas criticamente olhar para as possíveis falhas e ao mesmo tempo destacar os pontos positivos relatados pelos colaboradores. Ao mesmo tempo em que o IBC apresenta uma estrutura melhor que outras instituições públicas, ele ainda está à mercê de burocracias que fogem ao alcance de resolução imediata por parte dos professores. Há, por exemplo, menção da solicitação de novos materiais e instrumentos musicais e da demora no atendimento de tais pedidos. Segundo Jazão (2020), "a gente fez pedido de instrumento em 2014 que ainda não veio". Helen (2020) relata o recebimento de alguns instrumentos novos nos últimos anos, porém, quando os professores querem trabalhar com instrumentos ou outros materiais que não estão disponíveis na instituição, como o bongô, muitas vezes há a compra com recursos próprios pois "o pedido demora a vir ou as vezes não vem".

Atualmente, o IBC "não tem um material específico, como um ensino de música apostilado" (HELEN, 2020) disponível para os professores de música. "O Benjamin tem muita coisa para as outras disciplinas, pra música eu acredito que não tenha muita coisa disponibilizada não." (ROQUE, 2021). O que a equipe de música e artes do IBC dispõe são os planos pedagógicos que servem de orientação para a prática dos professores.

> Como todo mundo começou a ter experiência com esse tipo de contexto de ensino ali no Benjamin, [a elaboração dos planos pedagógicos] foi um processo de muito criar ali mesmo no próprio campo. Esse processo de criar no campo, de ter as observações da prática, também nutriram o que a gente tem atualmente desenvolvido como o plano pedagógico do ensino de música e arte ao longo da educação básica. Realmente ele tá muito centrado na criação dos professores atualmente (HELEN, 2020).

Os materiais didáticos seguem a mesma orientação dos planos. "Cada professor desenvolve materiais próprios ou escolhe alguns materiais que já estão disponíveis e que a gente tem acesso e faz a adaptação" (HELEN, 2020). Nas reuniões de equipe é muito comum haver uma troca sobre os resultados, "[d]a gente comentar com os colegas: 'ah, eu usei isso, adaptei dessa forma, estou

fazendo tal atividade ou criei tal atividade'" (HELEN, 2020). Esse compartilhamento entre a equipe é possível, pois "a equipe é fantástica" (ROQUE, 2021).

O trabalho docente no IBC viabiliza espaços e contextos que servem de inspiração para pesquisas acadêmicas, que acabam por gerar conhecimentos que auxiliam nas práticas docentes dos professores. Como relata Helen (2020), que ao iniciar o trabalho no IBC estava paralelamente ingressando no doutorado, na época sua pesquisa não estava voltada à deficiência visual: "isso foi uma coisa que no próprio desenvolver do trabalho, me chamou atenção que o assunto que eu estava pesquisando no doutorado admitia conexão com o trabalho no IBC".

> [Na] temática de alunos com potencial que desafiam a escola. Percebi esses alunos que desafiavam a escola, com características [de] alunos que aprendiam muito rapidamente, muito além do que se estimava pra um aluno de cada série. Percebi que alguns deles apresentavam isso na própria música e a partir daí comecei também a utilizar todo o conhecimento que eu fui acessando nessa pesquisa de doutorado para trazer atividades, ampliar essas atividades para os alunos. [A pesquisa] se desenvolveu nesse processo de interação com eles, de observação. [Com] alguns era possível trocar ideias, pedir sugestões para os próprios alunos das atividades (HELEN, 2020).

Do mesmo modo, a pesquisa de mestrado de Jazão, similarmente à pesquisa de doutorado da professora Helen, originou-se de suas práticas no IBC.

> Nas minhas atividades com eles eu criei o meu projeto de mestrado que foi a feitura de um programa, um software que nasceu de uma atividade que eu fazia com eles de distinção de ritmos. Eu tocava a mesma canção no violão com ritmos diferentes e eu percebi que aquilo tinha sido muito bom e muito sofisticado, porque o conceito de ritmo é uma coisa muito abstrata. Como é que você vai explicar um ritmo pra uma criança de 6 ou 7 anos? Eu vi que aquilo estava funcionando e aí eu criei um software de computador baseado nessa atividade que aprofunda o conhecimento deles nessa parte, movido pelo assunto ritmo (JAZÃO, 2020).

A formação continuada em cursos de pós-graduação desempenhou nesses dois casos um papel muito importante. Devido à experiência com a educação especial e com o ensino de música para pessoas com deficiência visual desses professores ter sido praticamente inexistente, a elaboração das pesquisas desabrochou de suas próprias necessidades pedagógicas mais imediatas. Em um movimento cíclico, de retroalimentação, os conhecimentos construídos e vivenciados ao longo da pesquisa reverberaram nas práticas pedagógicas, aquelas que inicialmente serviram de inspiração para a elaboração de suas pesquisas. Tais conhecimentos auxiliaram na elaboração e utilização de materiais didáticos e atividades adaptadas pelos professores.

O processo de criação de atividades e materiais do colaborador Roque resultou principalmente de suas experiências pessoais, como pessoa com deficiência visual e ex-aluno do IBC.

> Eu nunca procurei saber muito se tem [material de música] porque eu gosto de eu mesmo preparar os materiais que eu vou usar. Já há alguns anos eu adaptei algumas coisas que eu sempre gostei desde criança, eu adaptei isso pra dar aula. [...] Já usei muito aquele joguinho resta 1, já usei dominó, já usei objetos. Quando eu queria falar das notas musicais eu usava objetos onde a inicial de cada material correspondia a uma nota musical. Eu levava uma faquinha de plástico, um microfone, um relógio, uma laranja de plástico, um sino... Eu sempre fui desenvolvendo o meu próprio material. Então assim, hoje eu dou conta daquilo que eu me proponho a fazer contando comigo mesmo (ROQUE, 2021).

A criação e adaptação de atividades e materiais didáticos por parte do colaborador Roque conta com a cooperação dos próprios alunos: "o material escrito eu mesmo desenvolvo com eles [os alunos]. Às vezes eu levo, às vezes a gente desenvolve junto em sala de aula, e eu utilizo tudo aquilo que é possível o aluno tatear" (ROQUE, 2021). Cada aluno difere-se de um para o outro de maneiras plurais e, independentemente de suas identidades grupais e individuais, "o que cada pessoa precisa para acessar o aprendizado está em constante fluxo, não estático[60]" (CHURCHILL; BERNARD, 2020, p. 35, tradução nossa). Há, no aprendizado e na literatura musical, uma abordagem essencialista acerca das pessoas com deficiência (RATHGEBER, 2019). O que o professor Roque faz, e mais para frente retomaremos essa questão com maior profundidade, é considerar o que seus alunos realmente precisam, segundo suas próprias narrativas, pois, segundo ele, cada deficiência "tem especificidades e a gente efetivamente precisa aprender, conhecer e lidar com elas" (ROQUE, 2021).

Helen complementa a ideia levantada por Roque da utilização de materiais que possam ser tateados pelos alunos. Segundo ela, "é fundamental a gente possibilitar algum contato tátil [dos alunos] com os instrumentos, ali, ao vivo, com os instrumentos, é outra coisa!" (HELEN, 2020). Como forma de suprir a carência de instrumentos musicais no IBC, a colaboradora Helen promove encontros com músicos convidados para apresentar aos alunos a diversidade de gêneros e instrumentos musicais.

> Eu sempre tento promover lá no IBC encontros musicais trazendo músicos convidados. Sempre que eu organizo esses eventos eu falo para os músicos: "olha, seria interessante se os alunos pudessem ter o contato físico com os instrumentos, pode ser?" Então, na

[60] "[…] what each person needs in order to access learning is constantly in flux, not static" (CHURCHILL; BERNARD, 2020, p. 35)

> verdade, quando eu convido o pessoal para tocar lá, é um pessoal que tem uma sensibilidade para esse lado pedagógico da atividade, não só a apresentação musical, mas que essa apresentação musical venha com algo a mais para os nossos alunos (HELEN, 2020).

Os encontros acontecem "quando a gente não tem alguns instrumentos", como foi o caso da guitarra[61] e dos instrumentos de choro. Helen (2020) promoveu o "encontro com um guitarrista que mostrou várias guitarras dele. Depois teve um evento com um conjunto de choro que foram mostrados os instrumentos de choro e os alunos puderam experimentar um a um". O estudo de Laes e Westerlund (2017) narra a experiência em um curso de educação especial de uma universidade Finlandesa, onde músicos com deficiência realizaram oficinas para estudantes de música por três anos consecutivos. Segundo as autoras, "o contato direto com pessoas com deficiência, por exemplo, ensinando em salas de aula inclusivas, tem mais probabilidade de produzir atitudes positivas em relação à inclusão e à diversidade[62]" (LAES; WESTERLUND, 2017, p. 36, tradução nossa). Tal estudo se deu em um contexto universitário, no entanto, como afirmam Parker e Draves (2017), levar músicos com deficiência para lecionar é muito importante, visto que a acentuada ausência de professores com deficiência nas escolas sugere a urgência em se criar espaços dentro dos cursos de formação para a compreensão das questões de deficiência.

Acima, na narrativa de Roque, deparamo-nos com seu método de criação e adaptação pedagógica que vai direto na fonte, ou seja, os alunos, para descobrir o que de fato eles desejam e necessitam. O relato de Helen, do mesmo modo, aponta para essa metodologia, quando ela conclui: "Então é isso, a gente [vai] adaptando e também vai *percebendo*. A gente planeja e pratica, aí vê [se] essa atividade pode melhorar. Melhorar como? O que eu posso oferecer em termos de recursos para isso?" (HELEN, 2020, grifo nosso).

O *perceber* os alunos e suas diferentes deficiências e, consequentemente, especificidades, é muito mais que modificar instrumentos, atividades ou materiais. As narrativas dos colaboradores apontam para um posicionamento e atitudes anticapacitistas. Ao *perceberem* os alunos, não pela falta de visão, mas por quem eles são e o que eles precisam dispor em sala de aula para acessarem, construírem e compartilharem seus conhecimentos musicais. Para uma prática docente anticapacitista é preciso ir além da mera modificação de materiais e atividades. O professor

[61] Havia o instrumento no IBC, mas estava com corda faltando.
[62] "[…] direct contact with persons with disabilities, for instance by teaching in inclusive classrooms, is more likely to produce positive attitudes towards inclusion and diversity teachers […]" LAES; WESTERLUND, 2017, p. 36).

necessita refletir e perguntar-se se, em sua prática docente, há qualquer barreira que converta a lesão[63] (física, sensorial ou cognitiva) dos estudantes em uma deficiência[64] (ABRAMO, 2012).

Outro ponto acerca das práticas docentes dos colaboradores foi a respeito da Musicografia Braille. Jazão (2020) comenta que durante sua formação no mestrado, a maior parte das leituras que realizou eram sobre a Musicografia Braille que não abordavam o "modo de lidar, o que você está fazendo, como é que está sendo" o ensino para pessoas com deficiência visual. Em sua experiência no IBC ele se deu conta de que a Musicografia Braille é apenas um recurso entre um oceano de recursos de educação musical para deficientes visuais.

> Eu observei que a literatura acadêmica em torno da educação musical para cegos dá um foco muito grande pra Musicografia Braille. Não que a Musicografia Braille seja uma coisa menos importante, não, é uma coisa muito importante. Mas assim, imagina que você tem um universo de educação musical pra cegos que é isso aqui [gesto com as mãos indicando uma grande proporção], a Musicografia Braille é isso aqui [gesto com os dedos polegar e indicador indicando uma pequena proporção] (JAZÃO, 2020).

A Musicografia Braille não deve ser descartada como um recurso pedagógico-musical, mas também não deve ser considerada como um eminente saber necessário à formação musical de alunos com deficiência visual (ABRAMO; PIERCE, 2013). Pesquisas apontam para o processo de aprendizagem da Musicografia Braille como demorado e que representa uma barreira para o ensino e aprendizagem de música (ABRAMO; PIERCE, 2013; LUBET, 2004; MOSS, 2009; PARK; KIM, 2014; PARKER; DRAVES, 2017). Três desafios para o uso da Musicografia Braille foram identificados por Moss (2009) e Park e Kim (2014), a saber: adaptabilidade, dificuldade de aprender e dominar o sistema de notação e acessibilidade à partitura. Nenhum dos colaboradores relatou a facilidade ou dificuldade de acesso à Musicografia Braille no IBC, porém, consideremos por um instante a realidade de escolas regulares que recebem todos os tipos de alunos (com e sem deficiência). Além dos desafios descritos, a Musicografia Braille "requer conhecimentos e materiais específicos", o que "pode ser inviável para alguns professores implementá-la[65]" (ABRAMO, 2012, p. 41, tradução nossa) em outros contextos escolares.

---

[63] Lesão: "[...] limitação funcional do indivíduo causada por deficiência física, mental ou sensorial (GOODLEY, 2011, p. 8, tradução nossa).

[64] Deficiência: "[...] perda ou limitação de oportunidades de participar da vida normal da comunidade em nível de igualdade com outras pessoas devido a barreiras físicas e sociais" (GOODLEY, 2011, p. 8, tradução nossa).

[65] "[…] requires specific knowledge and materials, it may prove infeasible for some teachers to implement" (ABRAMO, 2012, p. 41)

6.3 "IA SER IMPOSSÍVEL FICAR SEM CONTATO NENHUM COM O ALUNO ESSE TEMPO INTEIRO"

Outros fatores pedagógicos destacados pelos colaboradores relacionam-se com o ensino remoto dos anos de 2020 e 2021. Em razão da crise sanitária, política, econômica e educacional suscitada pela pandemia da Covid-19 em diferentes partes do mundo, instituições escolares, professores, famílias e alunos têm se reinventado para atender às demandas desse novo tempo (MENDES; PLETSCH; LOCKMANN, 2020). As relações sociais e educacionais presenciais entre alunos e professores foram interrompidas momentaneamente devido à suspensão das aulas presenciais e da emergente realização do ensino remoto. Em novembro de 2020, durante a primeira entrevista que realizei com a colaboradora Helen, ela relatou que:

> Se chegou à conclusão de que a gente não conseguiria cumprir o ano letivo. Inicialmente a gente nem pensou que o que a gente planejou fazer seria uma aula em si. Se usou o termo acolhimento para falar de uma forma de contato com os alunos que estimulasse eles ao conhecimento (HELEN, 2020)

Os professores logo perceberam que "ia ser impossível ficar sem contato nenhum com o aluno esse tempo inteiro" (JAZÃO, 2020). Além disso, seus posicionamentos foram a favor de estabelecer qualquer contato que fosse com os alunos, pois "a gente sabe que num tipo de situação dessa o aluno é quem sempre vai sair mais perdendo" (JAZÃO, 2020). Os professores da equipe de artes criaram atividades de acolhimento para os alunos antes mesmo de haver a institucionalização por parte do IBC.

> A gente gravou alguns vídeos, cada um na sua casa, cada um gravando um trecho e o pessoal ajudando na edição. Participamos de algumas *lives*, até que veio uma institucionalização desse acolhimento e a partir daí a gente começou a elaborar algumas atividades aonde a gente mandava através de áudio para os alunos (ROQUE, 2021).

No início de fevereiro de 2021, a última entrevista foi realizada com o professor Roque, e ele descreveu as previsões para o ensino remoto do IBC ao longo do ano de 2021.

> Esse ano a previsão inicial é que a gente use uma ferramenta do Google Classroom, que é mais ou menos como se fosse o ambiente de sala de aula. A previsão é que [se] faça um curso, tanto nós professores quanto os alunos, pra que a partir de março a gente venha a ter, aí não mais acolhimento, [mas] o ensino remoto. A gente ainda não tem noção se vai ser síncrono, se vai ser assíncrono, a gente realmente não sabe como que as coisas vão acontecer. Mas o que eu posso te dizer é que no ano passado foi sim um acolhimento e esse ano não, esse ano vai ser um ensino remoto (ROQUE, 2021).

A temática da educação em tempos de pandemia está sendo amplamente discutida nas áreas de educação[66] e educação musical[67] e, certamente, logo mais encontraremos diversas pesquisas de mestrado e doutorado que estão atualmente no processo investigativo de tal questão. Ainda que esta pesquisa não objetive investigar os saberes e práticas em tempos de pandemia, é exatamente nesse contexto que estas estão se realizando, havendo, portanto, pontos importantes a serem destacados. O primeiro é a questão do contato físico com os alunos com deficiência visual.

Uma consequência imediata do deslocamento do ensino presencial para o remoto foi a momentânea interrupção do contato físico entre alunos e professores, e, com isso, as relações sociais, afetivas e didáticas que enriqueciam e compunham o ensino e aprendizagem nos espaços escolares tiveram de se reajustar. Segundo Souza e Dainez (2020), as aulas remotas despotencializam a dimensão afetiva-volitiva provocada na relação entre professor, aluno e a atividade de construção do conhecimento mediada pelo outro. No cenário da educação especial e alunos com deficiência visual, há um agravamento de teor pedagógico-metodológico devido à utilização do tato e do contato físico para o ensino dos alunos. Destaco aqui "a importância do contato físico, dos gestos, do toque, das sensações provocadas pela presença do outro" (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 8) no vínculo educacional, especialmente dos alunos com deficiência.

> Isso é uma coisa importantíssima do trabalho com alunos com deficiência visual. A gente estar ali presente do lado, mostrando os gestos, o corpo no corpo, o corpo do professor próximo ao corpo do aluno para demonstrar a movimentação. Na minha própria tese eu falo da importância disso, como é que as vezes a gente aprende a dar aula de instrumento de uma forma tão visual que as vezes a gente tenta só áudio descrever um processo e não é suficiente. As vezes tem que mostrar mesmo na mão do aluno para ele chegar perto de um entendimento. Ainda sim, mesmo fazendo esse processo todo, tem uma parte que cabe ao aluno também reconhecer o corpo dele no espaço para fazer determinados movimentos, associando a questão sonora. A gente também aprende muito com eles, principalmente aqueles alunos que se exploram muito sonoramente, tem alunos que ficam experimentando vários sons na aula e a gente se surpreende e aprende com eles, é consequência (HELEN, 2020).

Em um contexto comum de ensino presencial, a questão do toque pode ser minimizada por falta de uma formação que habilite o educador musical ao trabalho com alunos com deficiência.

[66] Ver o canal do YouTube da ANPEd para uma série de lives na temática da educação em tempos de pandemia (https://www.youtube.com/c/ANPEDNACIONALeducacao/featured), bem como a seção temática "Adiando o fim da escola: perspectivas internacionais sobre Educação em tempos de pandemia" publicada na Revista Práxis Educativa (https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/694).

[67] Ver o canal do YouTube da ABEM para uma playlist de vídeos sobre o ensino remoto emergencial de música em tempos de pandemia (https://www.youtube.com/playlist?list=PLWlcgjH_mRhUtpbK0LBXEvwVzIrb6gSJx).

No ensino remoto o toque físico se perde, reivindicando dos professores a modificação de suas metodologias de ensino. Para Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), uma das principais causas das dificuldades do ensino remoto é a falta de formação na área de Tecnologias da Informação, pois, diferente da educação a distância, os professores não são tutores.

> Enquanto a tutoria envolve atuações dirigidas, tanto de orientação pessoal, quanto acadêmica e profissional, à docência [...] exige-se a elaboração de planejamentos prévios, desenvolvidos cuidadosamente, baseados na promoção e motivação de aprendizagens independentes e autônomas, por isso, demanda, pedagogicamente, capacidade quanto ao uso de tecnologias midiáticas (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 9).

Para além das questões pedagógicas e metodológicas do ensino remoto, os professores estão tendo que lidar com outros problemas, como o acesso aos materiais e às aulas por parte dos alunos. Muitos fatores influenciam nesse quesito, entre eles o fato dos estudantes mais velhos terem outras responsabilidades como trabalho e afazeres domésticos. Outros fatores são as condições financeiras que não permitem o acesso aos computadores, celulares e à própria internet.

> Os alunos do curso técnico demonstraram mais dificuldade de acesso, de se manter conectados com a gente agora nesse período do ano. Por motivos diversos. Eles já são mais adultos, então a vida deles andou, eles assumiram outras responsabilidades nesse meio tempo. Algumas pessoas inclusive com atividades de trabalho ou ajudando na família. Todos são alunos com deficiência visual, mas são diferentes níveis de deficiência. Outros tem dificuldade mesmo de utilizar recursos tecnológicos. No momento tinha dado uma interrompida no envio de materiais. Marcamos uma reunião e os alunos tiveram dificuldade em participar, teve pouquíssima presença na reunião, [que foi] formatada para ouvir os alunos, para saber um pouco deles como é que estava esse momento, como é que foi a recepção desses materiais (HELEN, 2020).

O acesso à internet é evidenciado também por Roque (2020): “a gente sabe que o nosso alunado, por exemplo, não tem acesso à internet, a uma internet boa que permita a gente fazer um encontro como esse aqui agora que nós estamos fazendo, eu e você”. Quando há o acesso, outro obstáculo manifesta-se: “os aplicativos muitas vezes não são acessíveis para as pessoas com deficiência visual”. Retomando Santos (2020), a pandemia não atinge todos da mesma forma, ela é especialmente cruel com certos grupos, como o grupo de pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência são colocadas em uma quarentena permanente por conta das limitações impostas pela sociedade, e nesse momento de pandemia global, tais limitações se acentuam ainda mais. Para Santos (2020), a quarentena não apenas torna mais visíveis a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto, mas também as reforça. A falta de acessibilidade tecnológica não é

um problema novo que surgiu com a quarentena, apenas agravou-se com a situação pandêmica em que nos encontramos.

A decisão dos órgãos competentes pelo ensino remoto ignorou questões muito importantes, como a situação de vulnerabilidade socioeconômica, física, linguística e cognitiva dos alunos. “Desse modo, ao se ofertar o ensino remoto, a exclusão desses alunos torna-se mais um agravante diante da pandemia e das condições impostas e requeridas a muitos deles” (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 2). Souza e Dainez (2020, p. 9), fazem um contraponto na execução do ensino remoto, que ao mesmo tempo em que:

> [...] carrega a tendência de ampliar as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais e às condições adequadas para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica, deflagra-se, nessas condições, a importância da instituição escolar na vida desse aluno.

As autoras enfatizam o papel da escola em tempos de pandemia, chamando-nos a atenção para as ausências impostas pela quarentena e o reconhecimento da instituição escola como motor determinante na formação humana.

> O fechamento das escolas fez-nos perceber a falta do convívio, dos barulhos, do contato físico, do movimento do corpo, das interações, dos processos de socialização, da participação em uma coletividade de forma mais efetiva. Nessa ausência, manifesta-se o reconhecimento do papel social dessa instituição, sobretudo a sua importância na formação humana. Na permanência do reconhecimento, a escola configura-se como espaço coletivo de resistência político-pedagógica para o enfrentamento de uma ideologia que tenta rebaixar a produção do conhecimento, particularmente no campo das ciências humanas (SOUZA, DAINEZ, 2020, p. 11).

Ao reconhecermos a escola como espaço coletivo de resistência político-pedagógica, a deficiência (e outras diversidades socioeconômicas, raciais, étnicas, culturais e linguísticas) devem estar no âmago dos debates das instituições escolares, a nível básico e superior. Nesta conjuntura, os estudos da deficiência compreendem-se indispensáveis para se pensar as relações sociais, culturais e econômicas acerca da deficiência e as implicações estabelecidas nas vidas das pessoas. Reflexões, discussões, posicionamentos e tomadas de decisões anticapacitistas são reivindicados, e há diversas formas de se realizar isso. Tal como a implementação de espaços curriculares em cursos de formação inicial e continuada para a formação de professores de música que compreendam a deficiência e os discursos sociais, culturais e políticos que a constroem, e suas

limitações tanto para a própria formação docente, quanto, e talvez principalmente, para a formação dos alunos nas escolas.

7 PERCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA E SEUS EMARANHADOS SOCIAIS, CULTURAIS E POLÍTICOS

Neste capítulo, explicitarei, mediante as narrativas dos colaboradores, suas percepções sobre a deficiência em seus múltiplos entrelaçamentos acerca do capacitismo e de elaborações estereotipadas sobre o fazer musical de pessoas com deficiência visual. Após elencarem as problemáticas que cercam a deficiência, os colaboradores propõem uma série de ações a serem cumpridas buscando a resolução de barreiras sociais. O capítulo é finalizado com a discussão sobre interseccionalidade da deficiência visual com outros fatores de exclusão, como: fatores raciais, de gênero e sexualidade, socioeconômicos e com outras deficiências.

7.1 "MUITAS VEZES EU SINTO COMO SE EU FOSSE UM BONECO DE CRISTAL"

A deficiência e suas implicações sociais, culturais e políticas vem sendo o pressuposto de diversas pesquisas dos estudos da deficiência há cerca de 40 anos. Atualmente, temos uma literatura crescente associada aos estudos da deficiência, estudos críticos da deficiência, estudos críticos sobre capacitismo, análises interseccionais, entre outros. "De maneiras divergentes e ricas, esses novos estudos reinicializam a deficiência: não como um fenômeno individual, médico ou administrativo, mas como uma construção, artefato e metáfora social, cultural, política e histórica[68]" (GOODLEY, 2014, p. xiii, tradução nossa).

Nesta seção, apresentarei as narrativas de Helen, Jazão e Roque acerca de suas percepções sobre a deficiência e seus emaranhados sociais, culturais e políticos. Helen, Jazão e Roque elencaram uma série de implicações relacionadas à forma como a sociedade percebe e trata as pessoas com deficiência, e o tema deficiência no geral. No geral, os colaboradores relatam um avanço nos discursos, nas políticas e em como as pessoas percebem a deficiência, havendo, no entanto, um longo caminho a ser percorrido.

> Eu acho que a gente tem evoluído ao longo do tempo, eu fui adolescente na década de 80 e de lá pra cá muita coisa avançou. Mas, a gente ainda sente que existe um espaço muito grande a ser percorrido e que muitas vezes esses passos que poderiam ser passos mais

[68] "In differing and rich ways these new studies resettle dis/ability: not as an individual, medical or administrative phenomenon but as a social, cultural, political and historical construction, artefact, process and metaphor" (GOODLEY, 2014, p. xiii).

> ligeiros, pra trazer uma melhora de vida ainda mais acentuada para o segmento da pessoa com deficiência visual (ROQUE, 2021).

Em seu relato, Jazão (2020) faz uma comparação entre a educação especial no Brasil e na Rússia. Ele comenta sobre uma conversa que teve com uma professora russa em um grupo de estudos que participa, na qual essa professora:

> Explicou que na Rússia: "não, a gente não tem ajuda nenhuma do governo, a gente é mantido por doações e, ao contrário de vocês aí no Brasil, a deficiência aqui na Rússia não é vista da maneira como é vista aí". Aí eu fiquei curioso, falei "mas como assim?", ela falou "é, não é. Não se liga tanto assim pro deficiente como aqui no Brasil" (JAZÃO, 2020).

Na perspectiva de Jazão, ainda que exista um longo caminho a ser percorrido na garantia total de direitos das pessoas com deficiência, nós, o Brasil, já temos um bom caminho andado quando consideramos outros países e contextos.

> Eu achei triste pra eles mas feliz que a gente tem, como sociedade, me parece que uma visão mais preocupada com essas questões. Apesar de a gente ainda ter muito o que caminhar, porque claro que a gente tem muito o que caminhar, isso é óbvio. Quantas escadas você não chega aí na frente que o cadeirante jamais vai conseguir entrar, não vai conseguir nada. Mas a gente tá num caminho (JAZÃO, 2020).

Embora haja “uma evolução muito grande”, na qual percebemos que “as coisas realmente vêm caminhando”, nas palavras de Roque (2021) “poderia ser mais”. Helen (2020), percebe:

> Uma questão central que desafia a gente com relação ao o que se define como deficiência hoje é uma sociedade extremamente estruturada de uma maneira excludente. Então, a deficiência, no final das contas, todos esses conceitos de como vai chamar a pessoa com deficiência, o que eu entendo hoje é que a gente acaba tendo que elaborar muito sobre isso em consequência de uma sociedade excludente.

A elaboração e sistematização conceitual acerca da deficiência “é importante pra gente conseguir ter um embasamento no trabalho”, porém, “a preocupação muito grande pra se definir o assunto é por conta de um histórico de falta de atenção, como se isso fosse uma coisa fora do que se espera pela sociedade” (HELEN, 2020). Acredita-se que haja uma preocupação muito grande em se definir a deficiência não só pela falta de atenção, como sugere Helen, mas também por conta de uma atenção equivocada e da tentativa de erradicação, mitigação e remediação da deficiência. Goodley (2014) situa a deficiência na visão médica e tradicional como um inconveniente a ser corrigido e um problema a ser eliminado, guardando uma identidade bifurcada dentro dos domínios

da medicalização. Nessa perspectiva a deficiência é algo a ser cada vez mais diagnosticado (o que a torna mais presente que nunca) e erradicado (que requer seu apagamento). Por ser compreendida como um problema, logo uma solução deve ser encontrada, pois "os seres humanos tendem a não gostar da incerteza. Isso nos deixa desconfortáveis. Isso faz com que alguns de nós busquem certezas em lugares bem bizarros e, de vez em quando, perigosos[69]" (GOODLEY, 2014, p. 5, tradução nossa).

A busca pelo controle e dominação do que foi considerado "anormal" passou por diversas compreensões ao longo do tempo, como especificado no capítulo 2. Desde justificar a deficiência por razões mágicas ou religiosas, como um "castigo de Deus", seguindo para a sua "resolução", como se esta fosse um dilema, a partir de razões médicas e biológicas, até os modelos que se opõem a esses pensamentos opressivos e excludentes, que buscam respaldo em fatores sociais, culturais e políticos para a compreensão da deficiência. Estes últimos, empenham-se em propagar a deficiência como "um fenômeno de condições culturais, políticas e socioeconômicas[70]" (GOODLEY, 2011, p. 9, tradução nossa), como um *continuum* permeável: "como mutante e contingente, complexo, significativo e sobreposto a múltiplas construções e dimensões sociais[71]". (DOBBS, 2012, p. 9, tradução nossa). Se trata de um propósito primordial caso almejemos transformações factuais que movimentem as estruturas opressoras vigentes. "A sociedade ainda desconhece muito como as coisas acontecem" (JAZÃO, 2020). O desconhecimento acerca do tema da deficiência pode ser uma das explicações para a "sociedade extremamente estruturada de uma maneira excludente" em que vivemos.

Abramo e Pierce (2013), através de seu estudo etnográfico acerca do ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual em uma escola especializada no sudoeste dos Estados Unidos, concluíram em sua revisão de literatura que "os professores de música têm opiniões diversas sobre os alunos com deficiência, embora pareça que tais opiniões se tornaram mais positivas com o tempo[72]" (ABRAMO; PIERCE, 2013, p. 12, tradução nossa). Apesar da mudança atitudinal em relação aos alunos com deficiência, os professores ainda sofrem com as barreiras para a inclusão

[69] "Human beings tend not to like uncertainty. It makes us feel uncomfortable. It makes some of us seek certainty in pretty bizarre and, now and then, dangerous places" (GOODLEY, 2014, p. 5).
[70] "[…] a phenomenon of cultural, political and socio-economic conditions" (GOODLEY, 2011, p. 9).
[71] "[…] as shifting and contingent, complex, meaningful, and overlaid with multiple social constructions and dimensions" (DOBBS, 2012, p. 9).
[72] "[…] music teachers have varying opinions about students with disabilities, although it seems that it has become more positive over time" (ABRAMO; PIERCE, 2013, p. 12).

desses alunos (ABRAMO; PIERCE, 2013; LAES; WESTERLUND, 2017). Durante a formação inicial, professores de música recebem poucos, ou nenhum, tipo de recurso e informações sobre o trabalho de inclusão (LAES; WESTERLUND, 2017).

Uma barreira prática ao ensino para as pessoas com deficiência é relatada por Helen (2020), devido à falta de conhecimento de professores e equipes diretivas de escolas (de música, no exemplo citado) que muitas vezes se recusam a atender um aluno com deficiência por não estarem preparados para o ensino no contexto especial ou inclusivo. Um dos fatores que explicam as tentativas falhas de estabelecer práticas inclusivas se encontra nas dicotomias que historicamente colocam a educação especial em oposição à educação geral, perspectivas que ainda permeiam muitos cursos de formação docentes (LAES; WESTERLUND, 2017). A insuficiente formação docente pode se tornar um problema visto que "a inclusão inadequada de práticas de ensino por professores de música [...] pode ser uma das muitas influências nas atitudes negativas dos alunos sem deficiência em relação aos seus colegas com deficiência[73]" (ABRAMO; PIERCE, 2013, p. 20, tradução nossa).

A falta de conhecimento e de formação adequada quase impediu Helen de realizar o concurso no IBC, mas em virtude de suas experiências na especialização em Musicoterapia, ela optou por realizar o concurso. A colaboradora aponta para a falta de informação e conhecimento como um empecilho para diversos colegas de profissão que sequer prestaram o concurso do IBC por não se considerarem aptos ao trabalho. "No próprio concurso do Benjamin, eu tive colegas que me confessaram que 'ah eu não fiz esse concurso porque eu não me sinto apta a trabalhar com pessoa com deficiência'" (HELEN, 2020). Se fosse qualquer outro concurso não haveria problema, mas por se tratar de pessoas com deficiência, isso se tornou um empecilho. "Poderia ser um trabalho como outro e então, de repente, não, esse trabalho é diferente, porque são pessoas com deficiência" (HELEN, 2020).

Anteriormente à lei da inclusão, que previu a inclusão total das crianças com deficiência na escola regular (BRASIL, 2008), "algumas pessoas conseguiram se manter numa suposta posição de comodidade" (HELEN, 2020). Atualmente, não há possibilidades de escolha em se trabalhar com a educação especial ou não pois, os alunos com deficiência têm sua presença garantida em todas as escolas regulares. Por esse motivo, a formação de professores competentes ao trabalho

[73] "Music teachers' inadequate inclusion of instructional practices […] might be one of many influences on the negative attitudes of students without disabilities' attitude toward their peers with disabilities" (ABRAMO; PIERCE, 2013, p. 20).

com a educação especial se faz imprescindível, visto que esta realidade fará parte do cotidiano das salas de aula dos professores de qualquer maneira, mais cedo ou mais tarde.

O desconhecimento ou a compreensão equivocada acerca do tema pode acarretar problemas ainda maiores, como no caso das políticas públicas. Roque (2021) percebe a delonga nos avanços sociais e culturais:

> Por falta de [se] ter efetivamente políticas públicas eficazes. Eu acredito muito que a falta dessas políticas públicas, que ajudariam o segmento da pessoa com deficiência visual, é pela falta da informação, pelo desconhecimento. Não tem como [uma pessoa], que não tem vivência dentro desse universo, sentar numa cadeira e começar a querer criar uma série de políticas públicas que possam ajudar o universo da pessoa com deficiência visual se ela não tem essa vivência. Então assim, faltam realmente pessoas competentes nos lugares certos para que as coisas possam avançar mais.

"Pessoas competentes nos lugares certos" (ROQUE, 2021) são aquelas que considerem, não só as experiências, mas a participação das pessoas com deficiência nos processos de construção de políticas públicas para esse segmento.

> As narrativas dos estudos da deficiência sugerem que as construções internas ou pessoais são amplamente esquecidas nas discussões sobre políticas educacionais e sociais. Mais frequentemente, a ênfase está em manifestações de deficiência observáveis externamente, que podem incluir a marcação de diferenças humanas em termos de função normativa, estética corporal e produtividade[74] (CHURCHILL; BERNARD, 2020, p. 26, tradução nossa).

Há ainda a oscilação dessas políticas, que variam de acordo com os grupos que estão no poder.

> As políticas oscilam em relação a defesa dos direitos dessas pessoas. Isso vai muito de acordo com os grupos que estão ai, os grupos que conseguem ter acesso de produzir projetos de lei, que conseguem ser recebidos nos núcleos de poder, pra poder estabelecer essas políticas que são mais abrangentes. Ainda sim, quando surge uma lei que beneficia, ainda tem um grande público que precisa, por obrigatoriedade da lei, mudar suas práticas pra que essas pessoas possam ter seus direitos garantidos (HELEN, 2020).

A constante vigilância dos direitos educacionais é mandatória, pois tentativas neoliberais de retrocesso estão à espreita já há algum tempo.

---

[74] "Disability studies narratives suggest that internal or personal constructions are largely overlooked in educational and social policy discussions. More often the emphasis is on outwardly observable manifestations of disability which might include marking human differences in terms of normative function, body aesthetics, and productivity" (CHURCHILL; BERNARD, 2020, p. 26).

> Sob o domínio de teses liberal conservadoras, vigora, no Brasil, uma disputa antiga em prol da reforma empresarial da educação, conforme descrita por Freitas (2014, 2018). Nesse escopo, a qualidade da educação é alinhada aos critérios do mercado, com estrutura curricular pautada em conteúdos mínimos, avaliações padronizadas em larga escala e melhoria da escola pela via de uma gestão gerencial sustentada pelas teorias de responsabilização, de avaliações externas e do uso de tecnologias. Esse movimento preconiza a transformação dos direitos sociais, no caso a educação, em serviços ofertados pelo capital privado e/ou filantrópico (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 3).

Tal movimento afeta diretamente a educação especial e os direitos sociais das pessoas com deficiência. "Infelizmente, quanto mais iniciais esse momento de leis, as gerações que estão nessas épocas tendem a ter menos direitos garantidos" (HELEN, 2020). Em nossa jornada rumo a transformações estruturais que de fato compreendam a deficiência como cultural, social e política em suas múltiplas construções complexas, significativas e mutáveis, devemos avançar até se chegar ao ponto de não haver outra disposição a não ser a que assegura todos os direitos às pessoas com deficiência. "A expectativa é que a gente avance nisso, [e] que o assunto se torne tão natural que seja inadmissível pensar outra coisa a não ser a garantia dos direitos totais das pessoas com deficiência" (HELEN, 2020).

Outro tema destacado nas narrativas dos colaboradores envolve os pensamentos e práticas capacitistas. O capacitismo compreende a opressão social de pessoas com deficiência com base em suposições, valores e práticas que exaltam certas habilidades enquanto menospreza outras. Pesquisadores têm sugerido que "o capacitismo pode ser uma das formas de opressão mais socialmente aceitas na sociedade contemporânea[75]" (RATHGEBER, 2019, p. 42, tradução nossa). O capacitismo constrói estereótipos sobre a deficiência que posicionam o sujeito em lugares determinados e forjam formas estereotipadas para pessoas sem deficiência responderem às pessoas com deficiência (RATHGEBER, 2019).

As formas estereotipadas se evidenciam na seguinte narrativa de Jazão (2020): "desde que eu comecei a trabalhar lá [no IBC] eu percebo a deficiência de uma maneira bem diferente de como eu percebia. Antigamente eu achava que cego era a mesma coisa que isso aqui [gesto tapando os olhos com as mãos] e não é nada disso". Cada deficiência é singular em suas peculiaridades. No caso da deficiência visual, há uma diversidade enorme a se considerar. Como "a cegueira [que] tem milhares de nuances que a gente não é capaz de imaginar quais são" (JAZÃO, 2020) ou a baixa visão que "também é um universo de uma diversidade muito grande" (HELEN, 2020).

[75] "[…] ableism may be one of the most socially accepted forms of oppression in contemporary society" (RATHGEBER, 2019, p. 42).

Perspectivas essencialistas também fabricam as formas estereotipadas acerca das pessoas com deficiências.

> Obviamente que a pessoa com deficiência visual, ao contrário do que muita gente pensa, não é padronizada. Não é toda pessoa cega que é educada, não é toda pessoa cega que é mal educada, não é toda pessoa cega que é inteligente ou toda pessoa cega que é burra e etc. As pessoas têm uma certa mania de padronizar a pessoa com deficiência visual. Já aconteceu muitas vezes de pessoas não se dirigirem a mim por acharem que eu iria fazer uma grosseria porque já receberam uma determinada grosseria de uma outra pessoa com deficiência visual (ROQUE, 2021).

O modo essencialista de compreender a deficiência faz com que as pessoas acreditem que todas as pessoas com deficiência agem do mesmo modo e que, por serem quem são, sabem lidar com todos os tipos de deficiência. O colaborador Roque (2021) fala sobre isso ao expressar suas preocupações com o trabalho na educação especial: "muitas pessoas pensam que pelo fato de ter uma deficiência automaticamente a gente já sabe lidar com todas as outras deficiências. E não, cada uma delas tem especificidades e a gente efetivamente precisa aprender, conhecer e lidar com elas".

Nos espaços escolares, identidades impostas por professores e administradores aos alunos com deficiência podem se sobressair às necessidades individuais de cada aluno, criando barreiras ao seu ensino e aprendizagem musical. Este é um problema do modelo de reabilitação que ainda compõe as práticas docentes musicais: de ensinar todos os alunos com uma deficiência específica do mesmo modo. Por conseguinte, os professores de música são compelidos a uma abordagem estrategicamente essencialista; "eles se concentram mais em remediar as habilidades musicais dos alunos com deficiência e menos em como os alunos experimentam a música[76]" (CHURCHILL; BERNARD, 2020, p. 35, tradução nossa). No momento em que as práticas pedagógicas "são concebidas inconscientemente por meio de déficits essenciais baseados na biologia, elas podem reforçar os discursos capacitistas, enquanto ignoram os precedentes sociais, culturais e históricos[77]" (CHURCHILL; BERNARD, 2020, p. 34, tradução nossa), criando, assim, barreiras que dificultam o acesso à aprendizagem musical.

No caso específico da deficiência visual, a educação musical pode carregar um duplo estereótipo que marca profundamente as práticas dos professores. Ao mesmo tempo em que o deficiente visual é considerado uma pessoa que carrega dons musicais extraordinários, sendo

[76] "[…] they focus more on remediating musical skills for the students with disabilities and less on how students experience music" (CHURCHILL; BERNARD, 2020, p. 35).
[77] "[…] are conceived unconsciously through essentialized biology-based deficits, they can reinforce ableist discourses while ignoring the social, cultural, and historical precedents" (CHURCHILL; BERNARD, 2020, p. 34).

naturalmente apta à aprendizagem musical, em outro momento é considerada incapaz de ler ou compreender uma partitura (SILVA *et al*., 2015). O primeiro estereótipo é narrado por Jazão (2020), que ao ingressar no IBC se surpreendeu, pois:

> A gente tem muita visão no senso comum de que "ah, cegos são maravilhosamente [musicais], são todos músicos, todos tem um ouvido incrível. Eu vou entrar lá, dar aula para as crianças e montar um coral de 30 vozes, vou ficar rico e famoso". E aí eu vi que não era nada disso. Você entra lá a história é completamente diferente.

Jazão (2020) assume em suas narrativas o estereótipo que ele mesmo tinha do deficiente visual, mas que, ao ingressar no IBC, se dissolveu diante da realidade de seus alunos.

> É aquele estereótipo que a gente pensa do músico, "ah, todos vão ser maravilhosos", e tem alguns assim. A diferença é que tem alguns [maravilhosos] tanto quanto você encontra na escola normal. Porque a gente encontra também na escola normal, mas eu acho que em termos de quantidade, proporção, é mais ou menos a mesma coisa.

Outro ponto interessante destacado por Jazão (2020) foi em relação a confusão entre audição e musicalidade desenvolvida.

> Eu aprendi uma coisa muito interessante que é: o cego tem a audição realmente mais desenvolvida, mas não quer dizer que ele tem a musicalidade mais desenvolvida. São coisas diferentes, entendeu? As vezes você tá fazendo uma atividade que a criança tem um problema rítmico tal e qual uma criança que você vê no colégio “normal”. Não é pra gente achar que todos vão ser maravilhosos em música. Não, vai ter criança que vai ser mais ou menos e você vai ensinar e vai trabalhar com ela pra melhorar.

O segundo estereótipo – da pessoa incapaz de ler ou compreender uma partitura – é muito comum por ainda haver um grande apego a modos visuais de se ensinar música, como no caso da leitura à primeira vista. Embora seja uma habilidade importante para os alunos videntes cultivarem, se os professores aplicarem rigidamente esse exercício, eles podem acabar por transformar a lesão visual do aluno em uma deficiência (ABRAMO, 2012). Vale lembrar que o capacitismo se comporta de modos diversos a depender do tipo de deficiência e seus níveis de profundidade. Segundo Abramo e Pierce (2013), as expectativas de professores e estudantes se reduzem ao considerarem alunos com deficiência, havendo uma influência pela gravidade da deficiência (ABRAMO; PIERCE, 2013). Portanto, enquanto um aluno com baixa visão pudesse ser considerado musicalmente apto, outro com cegueira total poderia enfrentar diversas barreiras ou mesmo a exclusão de atividades musicais por não ter a visão considerada ideal para a aprendizagem musical. Os rígidos limites disciplinares que embasam o modelo de prática pedagógica-musical são

facilmente diluídos em estereótipos sobre as habilidades dos alunos, reforçando o entendimento que reduz o talento a algo possuído por poucos (LAES; WESTERLUND, 2017).

Um aspecto elementar do capacitismo é a pena, que compreende a deficiência como um martírio, um sofrimento para quem a tem. Antes de conviver com as pessoas com deficiência visual Jazão sentia pena delas, mas, ao conviver e perceber que elas seguem a vida normalmente como qualquer outra pessoa, a última coisa que passa pela cabeça dele é “ai, coitado”.

> Quando a gente entra a gente ainda tá muito imbuído dessas coisas que a gente não conhece, então a gente tem pena, a gente fica meio assim. Mas depois você começa a ver que eles levam a vidinha deles, que eles têm os interesses deles e a última coisa que eu vou dizer é "ai, coitado" (JAZÃO, 2020).

Mesmo consciente de que a lástima não acrescenta em nada no convívio com as pessoas com deficiência, ainda há momentos em que o capacitismo fala mais alto, como no exemplo a seguir: “as vezes vem essas coisas assim. Teve uma [vez] que eu me lembro que eu perguntei pra ela [a aluna] "você enxerga alguma coisa fulana?" e ela "tio, que que é enxergar?". Que que é enxergar... Aí bate aquele [sentimento] às vezes. Que que é enxergar?” (JAZÃO, 2020). Jazão reconhece os sentimentos de pena como uma falha dele, mas que foi importante para ele aprender e hoje poder perceber as pessoas com deficiência com muito respeito.

> Eu olho pra eles com muito respeito. Já foi minha falha ter pena, sabe? Isso me ensinou muito, me tirou muitos pré-conceitos que eu tinha com isso. Porque a gente acha que a gente sabe as coisas e a gente não sabe. Acho que [isso] me tornou uma pessoa melhor nesse sentido (JAZÃO, 2020).

As atitudes de compadecimento, em um primeiro momento, chegam a ser engraçadas para o professor Roque:

> Porque muitas vezes eu me sinto como se eu fosse um boneco de cristal, onde eu não posso esbarrar em nada porque as pessoas pensam que eu vou me quebrar por inteiro e não é assim. Uma pessoa com deficiência visual, normal, como qualquer outra pessoa. Claro, que se eu cair eu vou me machucar, mas também não vou morrer, não vai acontecer nada de mais grave (ROQUE, 2021).

7.2 “PRA DIALOGAR COM AS PESSOAS QUE ACHAM QUE ISSO É UM MUNDO A PARTE. NÃO É. É UM MUNDO DE TODOS NÓS, ESTAMOS TODOS NO MESMO MUNDO”

Após elencarem as implicações que percebem acerca das compreensões sobre deficiência na sociedade, os colaboradores especificam uma série de resoluções que devem ser buscadas para resolver os problemas citados até aqui. São elas: **1.** Acesso à informação; **2.** Ocupação de espaços sociais; **3.** Implementação de políticas públicas e **4.** Conhecimento sistematizado, conforme figura 8.

Figura 8 – Resoluções para o enfrentamento de barreiras sociais

Fonte: Sistematizada pela autora (2021) com base nas narrativas dos colaboradores

Início da descrição: A figura 8 apresenta as Resoluções para o enfrentamento de barreiras sociais, sistematizada pela autora com base nas narrativas dos colaboradores. São quatro quadros de cores diferenciadas interligados em um círculo. O quadro amarelo tem escrito: Acesso à informação; o verde: Ocupação de espaços sociais; o azul: Implementação de políticas públicas; e o cor de rosa: Conhecimento sistematizado. Fim da descrição.

O primeiro paradigma a ser quebrado é o estereótipo de que todas as pessoas com deficiência são iguais. Elas são diferentes, assim como suas deficiências são distintas, mesmo dentro de um mesmo segmento.

> [Cada] deficiência [visual] é única. É um segmento e dentro desse segmento existem diferentes graus. Existe aquele que é [cego] total, aquele que tem baixa visão, aquele que enxerga somente claridade. Isso tudo trás variações dentro do segmento. Você tem que entender que cada pessoa com deficiência é um universo, cada ser humano é um universo dentro do universo (ROQUE, 2021).

O **acesso a informações sobre deficiência** pode desarranjar as estruturas capacitistas que insistem em estereotipar as pessoas com deficiência, essencializando-as e fixando-as em posições subalternas.

> Se as pessoas tivessem mais informações eu acho que seria muito mais fácil. O que eu percebo é que quando as pessoas têm acesso às informações, a convivência passa a ser muito mais tranquila. As pessoas passam a lidar com alguém que possui uma deficiência visual de uma forma muito mais leve, de uma forma muito mais tranquila (ROQUE, 2021).

Ademais, a **ocupação e plena participação das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais**, para que suas existências sejam percebidas por outros, servem para o enfrentamento às tentativas de mitigação e exclusão da deficiência. "Eu acho muito legal que a pessoa com deficiência visual realmente ocupe espaços na sociedade. Que ela frequente restaurante, bar, que ela faça com que as pessoas percebam que existe sim a pessoa com deficiência visual" (ROQUE, 2021).

Os dois processos apontados por Roque, o acesso à informação e a ocupação dos espaços sociais por pessoas com deficiência, correlacionam-se e interdependem-se na busca de uma efetivação ideal. O acesso à informação auxilia as pessoas a perceberem e identificarem seus pares com deficiência por quem eles são e não por imagens estereotipadas. Na mesma medida em que a ocupação das pessoas com deficiência nos espaços sociais impulsiona outras pessoas a buscarem por conhecimentos, movimentando e desmantelando, dessa forma, as estruturas do capacitismo. No campo educacional, o contato direto com pessoas com deficiência, em salas de aula inclusivas por exemplo, promove mais atitudes positivas em relação à inclusão e à diversidade (LAES; WESTERLUND, 2017). As experiências acerca da deficiência são moldadas e remodeladas a partir de fatores internos e externos, tanto pela construção das funcionalidades individuais do corpo/mente, quanto por interações sociais (RATHGEBER, 2019). Os fatores individuais e sociais moldam também a educação musical e suas práticas de ensino e aprendizagem. As práticas e experiências musicais podem resultar em atitudes e conhecimentos afirmativos sobre deficiência ou fabricar a deficiência como um atributo trágico e negativo (RATHGEBER, 2019).

Desse modo, é imprescindível a participação das pessoas com deficiência em todos os ambientes sociais, não apenas na escola, mas em bares, restaurantes, parques de diversão, clubes aquáticos, enfim, lugares que devem ser ocupados por toda a diversidade de corpos e intelectos.

Tal movimentação pode impulsionar a busca por informações sobre a diversidade, nesse caso a deficiência. No entanto, a diligência individual, embora significativa, não detém suficientes recursos de alcance em grande escala. Para isso reivindicamos **políticas públicas efetivas**.

Como já mencionado pelo colaborador Roque (2021), ele percebe que um pouco do que é perdido nos avanços sociais e culturais é "por falta de [se] ter efetivamente políticas públicas eficazes". Ele acredita que as políticas eficazes "ajudariam o segmento da pessoa com deficiência visual", mas que o desconhecimento dificulta a implementação de políticas públicas eficientes. "Não tem como [uma pessoa] sentar numa cadeira e começar a criar uma série de políticas públicas que possam ajudar o universo da pessoa com deficiência visual se ela não tem essa vivência" (ROQUE, 2021). Se trata, portanto, de "pessoas competentes nos lugares certos para que as coisas possam avançar mais". "Pessoas competentes" são aquelas que conhecem a temática da deficiência e suas implicações a fundo, de preferências pessoas que vivam a deficiência. No caso dessas não estarem ocupando [ainda] os "lugares certos", se faz imprescindível que quem esteja nesses lugares busque por pessoas que são deficientes, seus familiares e os profissionais competentes no assunto. "Nada sobre nós sem nós" na criação e implementação de políticas públicas. Que consigamos avançar até chegarmos ao ponto no qual "o assunto se torne tão natural que seja inadmissível pensar outra coisa a não ser a garantia dos direitos totais das pessoas com deficiência" (HELEN, 2020).

No campo educacional, Helen comentou sobre uma barreira prática ao ensino para os alunos com deficiência visual. Essa barreira está diretamente ligada à falta de conhecimento e de uma formação docente que potencialize aprendizagens significativas para o trabalho com a educação especial e inclusiva. A insuficiente formação docente pode se tornar um problema visto que "a inclusão inadequada de práticas de ensino por professores de música [...] pode ser uma das muitas influências nas atitudes negativas dos alunos sem deficiência em relação aos seus colegas com deficiência[78]" (ABRAMO; PIERCE, 2013, p. 20, tradução nossa). Respondendo a esse obstáculo, Helen aponta o **conhecimento sistemático**, a realização de pesquisas e escritas de artigos como uma maneira de desfazer essa barreira, proporcionando às pessoas sem acesso ou experiência nessa área a compreensão de que não se trata de um mundo a parte.

> A gente tem essa barreira prática, essa coisa do dia a dia que acontece e a gente precisa muito desse conhecimento sistematizado de trabalhos acadêmicos escritos sobre o assunto,

[78] "Music teachers' inadequate inclusion of instructional practices […] might be one of many influences on the negative attitudes of students without disabilities' attitude toward their peers with disabilities" (ABRAMO; PIERCE, 2013, p. 20).

> publicações. Tudo para poder também dialogar com essas pessoas que acham que isso é um mundo a parte. Não é. É um mundo de todos nós, estamos todos no mesmo mundo (HELEN, 2020).

Importante ressaltar que, da mesma forma que é fundamental a participação das pessoas com deficiência nos espaços sociais, essa participação deve se estender também para a realização de pesquisas. Quando se tratar de estudos realizados por pesquisadores sem deficiência (como é o meu caso), estes devem estar cientes dos lugares que ocupam como uma pessoa sem deficiência e que, dessa maneira, não tem a mesma vivência que as pessoas com deficiência têm. Os pesquisadores podem também compartilhar as etapas do estudo e a escrita dos resultados com os participantes, especialmente os que tem deficiência, a fim de ativamente desafiarem os sistemas capacitistas nos quais as pessoas com deficiência estão situadas (RATHGEBER, 2019).

Além do conhecimento sistematizado em pesquisas e escritas de artigos, Jazão (2020) ressalta a inclusão dos alunos nas escolas e a implementação de disciplinas nos cursos de licenciatura como iniciativas que estão sendo colocadas em práticas e que devem continuar, pois:

> A gente ainda ter muito o que caminhar, claro que a gente tem muito o que caminhar, isso é óbvio. Quantas escadas você não chega aí na frente que o cadeirante jamais vai conseguir entrar, não vai conseguir nada, mas a gente tá num caminho. A gente tá colocando a educação especial, incluindo as crianças nas escolas, colocando essas matérias nas licenciaturas, que eu acho que deveria ser em todas. Eu acho que em toda licenciatura deveria ter Libras, em todo curso superior eu acho que devia ter.

Jazão (2020) acrescenta a importância de disciplinas sobre inclusão antes mesmo do ensino superior, ele defende a implementação já no ensino básico: "aliás, eu acho que isso era uma coisa que tinha que ter na escola, já no colégio poderia começar isso. Como algumas coisas que a gente não tem e eu acho muito importante que tivessem no colégio, essa é uma delas. Uma disciplina que tratasse de inclusão".

Em nível de políticas internacionais, "a inclusão é reconhecida como um requisito primordial para o desenvolvimento futuro de uma educação livre de exclusão e discriminação[79]" (LAES; WESTERLUND, 2017, p. 42, tradução nossa). No entanto, a inclusão ainda é tratada como um desafio e um problema pelos cursos de formação de professores, o que pode impor barreiras à formação dos futuros professores de música que acabam recebendo pouco, ou nenhum, tipo de

[79] "[...] inclusion is recognized as a primary requirement for the future development of an education free from exclusion and discrimination" (LAES; WESTERLUND, 2017, p. 42).

recursos e ideias sobre como trabalhar em classes inclusivas. Dessa forma, os educadores musicais não se sentem preparados para o ensino de alunos com deficiência (LAES; WESTERLUND, 2017).

> Nesse sentido, não será fácil mudar o ensino se não mudam os conteúdos, os procedimentos, os contextos de realização dos currículos. E pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem relacionadas à formação e à atuação dos professores (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p. 128).

Lopes e Schambeck (2014) defendem a atualização curricular dos cursos de formação docente, que contemple não apenas disciplinas sobre a inclusão e diversidade na educação especial, mas também a realização de estágios docentes neste cenário. As autoras complementam que:

> Todas as atividades de mudança curricular na área da formação de professores que atuarão no contexto inclusivo devem, obrigatoriamente, propiciar ao educador uma formação capaz de fazê-lo entender a deficiência, deixando de percebê-la como algo incapacitante e que inferioriza o ser humano, as ações estabelecidas nos currículos deveriam, por princípio, promover mudanças nas práticas diárias das salas de aula (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p. 129).

Tais mudanças refletem uma mudança paradigmática e, nesse sentido, as universidades desempenham um papel importante. No processo de transformação de paradigmas, "as universidades deverão assumir, efetivamente, o papel de centros de pesquisas de temas polêmicos" (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p. 133), nesse caso, as perspectivas incapacitantes que fixam a deficiência em posições subalternas prestes a ser remediada ou excluída. Sabemos da predominância de compreensões científicas, médicas e psicológicas na educação especial (CONNOR; VALE; HALE, 2015) e sua prevalência na área de formação docente (FREEDMAN *et al.*, 2019). Nesse sentido, as universidades assumem um papel importante para a construção de pesquisas que repensem tais posicionamentos acerca da deficiência e promovam a reestruturação dos currículos de cursos de formação inicial, possibilitando mudanças atitudinais da sociedade em geral com relação à deficiência.

Como bem colocado por Helen (2020):

> Então é um processo. Tem a lei de inclusão e tem até hoje professores nas escolas que se sentem sem formação suficiente pra atender esses alunos, que seria o público da inclusão. E como fazer isso? A gente tem que tocar pra frente, tem que ir fazendo, tem que ir estudando, tem que ir dando conta na medida do que for possível.

A narrativa de Helen nos remete para a importância da formação de professores de música, preparando-os para que conheçam e considerem toda a diversidade dos alunos com deficiência,

bem como as intersecções que pode haver entre a deficiência e outros fatores de exclusão – como: raça, etnia, orientação sexual, gênero, linguagem e condições socioeconômicas. Esse tem sido um caminho novo e que vai sendo desvendado, infelizmente, apenas na medida que os professores ingressam nas salas de aulas inclusivas. Os educadores musicais devem ser preparados "nos aspectos da educação musical e com conteúdo de formação humanística, recebendo também conteúdos relativos à educação especial como um todo" (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p. 139). Não há nenhum tipo de receita ou mesmo um manual prático que possa ser aplicado nos cursos de formação de professores. Em vez disso, "os estudos da deficiência podem fornecer uma estrutura de orientação para pensar sobre a experiência da diferença[80]", auxiliando em decisões pragmáticas (ASHBY, 2012, p. 98, tradução nossa).

7.3 "EU TIVE UM ALUNO QUE TINHA TUDO AQUILO QUE UMA PESSOA TEM PRA SER DISCRIMINADA: ELE É POBRE, NEGRO, CEGO E GAY"

A frase acima e que faz a abertura deste subcapítulo, explanada pelo colaborador Roque, sintetiza didaticamente o assunto a ser tratado nessa seção: a interseccionalidade. A adoção de uma abordagem interseccional tem sido defendida por pesquisadores dos estudos da deficiência em educação (DSE) "para melhor compreender os contextos políticos, emocionais, socioculturais e históricos da deficiência e seu efeito na experiência vivida nas escolas[81]" (HERNÁNDEZ-SACA; KAHN; CANNON, 2018, p. 287, tradução nossa). Com sua gênese nos estudos feministas negros, a abordagem interseccional "é fundamentalmente orientada para analisar as relações de poder e desigualdade dentro de um ambiente social e como elas moldam as identidades individuais e de grupo[82]" (TEFERA; POWERS; FISCHMAN, 2018, p. viii, tradução nossa). A interseccionalidade não se trata da mera fundamentação acerca das manifestações de múltiplas formas de opressão, mas como uma forma de esmiuçar os complexos processos que produzem, em vários níveis, a opressão que acomete grupos minoritários. Metodologicamente, a interseccionalidade teve como ênfase o posicionamento central de grupos diversamente marginalizados, buscando a representação

[80] "[…] disability studies can provide a guiding framework for thinking about the experience of difference" (ASHBY, 2012, p. 98).
[81] "[…] to better understand the political, emotional, sociocultural, and historical contexts of dis/ability and its effect on lived experience within schools" (HERNÁNDEZ-SACA; KAHN; CANNON, 2018, p. 287).
[82] "[…] is fundamentally oriented toward analyzing the relationships of power and inequality within a social setting and how these shape individual and group identities" (TEFERA; POWERS; FISCHMAN, 2018, p. viii).

de posições historicamente oprimidas em contraste com a corrente dominante e hegemônica (ROBERT; YU, 2018).

A intersecção da deficiência com outros marcadores sociais irrompeu nas narrativas dos professores em diversos momentos, não somente quando foi solicitado para que relatassem suas percepções acerca do assunto. A temática se divide entre as relações da deficiência e: **1. Questões raciais** – "Pele mais escura, sempre"; **2. Questões de gênero e sexualidade** – "É uma coisa que transcende a visão"; **3. Questões socioeconômicas** – "Se já tá difícil pra uma criança que enxerga, imagina pra quem é cego e pobre, que é a grande maioria"; e **4. Outras deficiências** – "Muitos deles tem a deficiência visual e alguma outra coisa".

7.3.1 "Pele mais escura, sempre"

Segundo o colaborador Jazão (2020), "a grande maioria [dos alunos do IBC] são negros ou pardo/negro. Pele mais escura, sempre". Estudiosos em nível internacional vêm explorando as intersecções entre raça e deficiência na educação, com destaque para um problema recorrente de alunos não brancos serem desproporcionalmente colocados na educação especial (ANNAMMA; FERRI; CONNOR, 2018; VOULGARIDES; TEFERA, 2017). As pesquisas apontam ainda para os modos diferenciados em que alunos negros com deficiência são posicionados na educação especial em relação a alunos brancos com deficiência e alunos negros sem deficiência, sendo a deficiência o fator de diferenciação entre os alunos, seguido da raça. A desproporcionalidade de estudantes negros na educação especial resulta de um amálgama de fatores complexos que se interseccionam em aspectos como o direcionamento para a educação especial, avaliação e processos classificatórios, contexto local, preconceitos dos envolvidos e, de forma geral, fatores sociais que afetam as oportunidades educacionais dos alunos (VOULGARIDES; TEFERA, 2017).

Annamma, Ferri e Connor (2018), em sua revisão de literatura, encontraram pesquisas acerca do imaginário de que pessoas negras são menos inteligentes, comprovando a profunda conexão entre raça e deficiência. Essa ideia é atribuída às pesquisas conduzidas por pessoas brancas acerca do determinismo genético. Segundo os autores, "ao longo da história, as tentativas de vincular a deficiência, na forma de inteligência inferior, aos corpos negros e não brancos

ressurgiram de inúmeras maneiras[83]" (ANNAMMA; FERRI; CONNOR, 2018, p. 56, tradução nossa). Os autores comentam que os trabalhos analisados renunciam à crença de que raça, inteligência e genética estão ligadas, rejeitando essas interações capacitistas e racistas, questões que acabam sendo ignoradas por alguns autores dos estudos da deficiência.

Associada à questão racial, destaco a temática do racismo. Em sua narrativa, Jazão (2020) relata como o racismo estrutural está impregnado no interior do IBC e nas atitudes dos próprios alunos.

> Tem uma questão muito complicada ali [no IBC], que existe o racismo estruturado ali dentro. Eu já peguei por exemplo aluno preto retinto dizendo que era branco. Não foi ele que construiu isso. Foram os pais dele que disseram isso pra ele por alguma razão que não cabe a mim julgar, mas que droga, né? Isso ter que acontecer. Porque certamente aquele pai ou aquela mãe já passaram por alguma situação muito ruim que disseram para ele que ele é branco (JAZÃO, 2020).

O colaborador prossegue enfatizando que "isso não deveria ter importância nenhuma" pois os alunos do IBC não se distinguem pela cor da pele. O preconceito que os acomete não está, a princípio, no ato de olhar para o outro e identificá-lo como preto ou branco.

> Nessa hora você vê como que isso não deveria ter importância nenhuma, porque eles não conseguem se distinguir por isso. Um vai botar a mão no outro ali, eles vão se tocar, mas eles não vão saber que um é preto e o outro é branco, isso eles não vão ter como saber. É um preconceito a menos nesse caso, da parte deles (JAZÃO, 2020).

O ato de olhar, identificar e conceituar precipitadamente alguém pela cor da sua pele pode não se manifestar nas atitudes dos alunos com deficiência visual, mas isso não elimina o racismo estruturado e propagado na sociedade. A dificuldade em se auto identificar como pessoa negra não é uma questão restrita apenas aos alunos do IBC. No exemplo apresentado por Jazão, o estudante é cego e sua identificação racial resulta das narrativas que chegam até ele sobre a cor de sua pele. Muitas pessoas que apresentam características negras, por vezes negam esses traços devido ao fardo que a identidade negra carrega, da condição de escravização e os estigmas forjados nos corpos negros (MALAFAIA, 2018). Apenas recentemente eu me dei conta que essa questão identitária me acompanha desde meu nascimento. Eu, uma mulher negra de pele clara, filha de um pai negro e uma mãe branca, sofro tentativas de embranquecimento há muito tempo, me atrevo a dizer que

[83] "Throughout history, attempts to link disability, in the form of lower intelligence, to Black and Brown bodies has resurfaced in countless ways" (ANNAMMA; FERRI; CONNOR, 2018, p. 56).

desde que nasci. Tais tentativas nunca me impediram de vivenciar situações de racismo, sejam situações sutis ou escancaradas. Precisei vivenciar essas situações para finalmente perceber que sou negra, ainda que minha pele seja mais clara e eu não tenha todos os fenótipos que geralmente constituem uma pessoa negra. Como bem colocado por Jazão, os motivos que levaram os pais do estudante citado acima a dizerem que ele era branco, mesmo sendo negro retinto, não cabe a nenhum de nós julgar. Mas é algo que nos faz refletir sobre as bagagens (não tão) invisíveis impostas ao significado de ser uma pessoa negra no Brasil.

O estudante citado no exemplo de Jazão está colocado na intersecção de (pelo menos) duas identidades marginalizadas: a deficiência visual e a cor de sua pele negra. A intersecção de duas (ou mais) categorias de diferenciação deixam aqueles na intersecção desprotegidos e, portanto, "prejudicados pelo sistema legal[84]" (TEFERA; POWERS; FISCHMAN, 2018, p. ix, tradução nossa). A interseccionalidade vai explicar como as experiências pessoais de indivíduos que ocupam múltiplas identidades marginalizadas, como esse aluno do IBC, podem ser silenciadas por formas de opressão interseccionais. Por esse motivo, Hernández-Saca, Kahn e Cannon (2018) destacam a importância de jovens com deficiência compreenderem o que de fato significa ser rotulado dentro das categorias de educação especial e em suas intersecções de gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outras.

O problema de identificação destacado por Jazão tem sido foco de atenção de algumas professoras do IBC, que têm realizado um trabalho de conscientização racial com os alunos.

> A gente tem algumas professoras, principalmente uma que é militante e tá fazendo um trabalho muito legal com isso. [Ela] me falou que tem alunos que se consideram, que já conseguem se dizer negros. Isso é muito bacana, porque eles são a maioria ali. E aí como é que fica um negócio assim? Alguém tem que dizer, alguém tem que falar, mas eu não sei qual é a melhor maneira, eu não sei como, até porque eu não tenho esse lugar de fala (JAZÃO, 2020).

Uma área dos estudos da deficiência, os estudos da deficiência e teoria crítica racial em educação (*Disability Studies and Critical Race Theory in Education* – DisCrit), tem se debruçado na intersecção entre deficiência e raça, buscando compreender como a mútua relação entre racismo e capacitismo afeta as pessoas (ANNAMMA; FERRI; CONNOR, 2018). A origem da DisCrit é ao mesmo tempo difusa e rica e sua interseccionalidade a partir do feminismo negro e seu posterior envolvimento com a teoria crítica racial e os estudos da deficiência iluminam as lacunas entre

84 "[…] harmed by the legal system" (TEFERA; POWERS; FISCHMAN, 2018, p. ix).

deficiência e raça na educação. Nessa perspectiva, os pesquisadores da DisCrit ilustram a importância de se atentar para o depoimento dos indivíduos que vivem essas realidades e que são abundantemente oprimidos em termos de raça e deficiência, ao lado de outros marcadores de diferença.

Importante destacar que as pesquisas citadas relatam o contexto dos Estados Unidos, havendo diferenças estruturais entre a educação especial de lá e a do Brasil. Nos Estados Unidos, por exemplo, os estudantes com problemas emocionais e comportamentais enquadram-se como público-alvo da educação especial, enquanto no Brasil, segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008), esses sujeitos não se enquadram (ARTILES, 2019). Esse e outros fatores podem influenciar profundamente e até mesmo divergir dados entre os países citados. No entanto, a questão racial é um fator de destaque nas narrativas dos colaboradores, apontando para intersecções com a deficiência que merecem destaque nas pesquisas nacionais. Por que a maioria dos alunos do IBC são negros e pardos? Deixo esse questionamento como sugestão de aprofundamento para futuras pesquisas.

7.3.2 “É uma coisa que transcende a visão”

A temática de gênero e sexualidade compõe campos investigativos que se interseccionam com a deficiência e despontam nas áreas dos estudos feministas da deficiência e da teoria *crip*. As pesquisas no campo dos estudos feministas da deficiência têm impactado profundamente as análises que tratam das condições específicas da deficiência e dos fundamentos patriarcais do capacitismo. Da mesma forma que o feminismo emergiu abaixo das torres do patriarcado, os estudos da deficiência emergiram das sombras normativas da sociedade capacitista. Os estudos feministas da deficiência evidenciam a questão privada de corpos que vivem com deficiência, sugerindo que a deficiência é mais do que exemplos mensuráveis, notórios e palpáveis de exclusão (GOODLEY, 2014).

Os estudos da deficiência têm buscado interrogar o que é considerado um corpo “normal”, desafiando alegações presunçosas sobre mobilidade, produtividade e capacidade dos diferentes corpos. Ao concentrar-se em analisar criticamente as políticas de construção de corpos “capazes”, os estudos da deficiência aproximam-se da teoria *queer*, que desafia as conexões entre a construção social da heteronormatividade e do fisicamente apto. A teoria *crip* nasce da intersecção entre os

estudos da deficiência e a teoria *queer*, propondo reflexões e aproximações acerca da normatização e imposição da heteronormatividade e de corpos "capazes" (GOODLEY, 2014; MCRUER, 2006a, 2006b). Os termos *crip* e *queer* tem um longo histórico de uso pejorativo (GOODLEY, 2014), podendo se aproximar da língua portuguesa como "aleijado" e "estranho", respectivamente. Tomados por estudiosos críticos dos estudos da deficiência e dos estudos de gênero, os termos foram ressignificados e devem ser pensados como articulações contingentes, fluidas e intersectoriais de corpos, culturas e poder (GOODLEY, 2014). Reivindicar o *crip*, "pode ser uma maneira de reconhecer que todos nós temos corpos e mentes com habilidades mutáveis, e de lutar com os significados políticos[85]" que atravessam o histórico de mudanças conceituais nesse âmbito (KAFER, 2013, p. 13, tradução nossa).

Em sua narrativa sobre a relação da deficiência e outros marcadores de diferença, o colaborador Roque reflete sobre o peso que o fator da deficiência tem sobre corpos que integram outros grupos marginalizados além do grupo de deficiências. Em suas palavras:

> Eu não sei se [a deficiência visual] traz um peso maior. Talvez acho que até traga né, porque imagina, eu em 2019 tive um aluno que tinha tudo aquilo que uma pessoa tem pra ser discriminada. Ele é pobre, negro, cego e gay. [...] Agora na vida pessoal eu não sei te dizer o tamanho do peso que uma pessoa homossexual, uma pessoa negra, por ser cega, o quanto isso impacta (ROQUE, 2021).

Jazão (2020) comenta sobre recentemente o IBC ter recebido uma estudante trans, que "está no quinto ou sexto ano". Ele comenta sobre o estereótipo de que "via de regra os meninos vão ter cabelos curtos e as meninas vão ter cabelo comprido" e que essa ideia já foi compreendida pela estudante, "que está com um cabelo enorme" (JAZÃO, 2020).

As pessoas posicionadas nas intersecções da deficiência (*crip*) com as questões de gênero e sexualidade (*queer*), têm sido

> [...] isoladas da sociedade em geral e até mesmo uns dos outros, por subemprego, institucionalização, pobreza e *cripfobia* internalizada. Todos esses fatores não apenas nos desencorajaram de contar nossas histórias, como nos fizeram acreditar que não temos histórias para contar[86] (GUTER; KILLACKY, 2004, p. xviii apud GOODLEY, 2014, p. 37-38, tradução nossa, grifo nosso).

[85] "[...] can be a way of acknowledging that we all have bodies and minds with shifting abilities, and wrestling with the political meanings […]" (KAFER, 2013, p. 13).

[86] "[…] isolated from society at large and even from one another, by underemployment, institutionalization, poverty, and internalized cripophobia. All these factors have not merely discouraged us from telling our stories, they have brained-washed us into believing we have no stories to tell" (GUTER; KILLACKY, 2004, xviii apud GOODLEY, 2014, p. 37-38).

Por esse motivo, é importante que se perceba as intersecções em que os estudantes se movimentam, articulando com suas compreensões de mundo interno e externo a criação de novos conhecimentos que contribuam para os movimentos de equidade educacional e para as práticas dos professores na realidade da sala de aula (HERNÁNDEZ-SACA; KAHN; CANNON, 2018).

A questão da sexualidade é apontada por Jazão como “uma coisa que transcende a visão”, por não se tratar somente do que é considerado esteticamente bonito. No caso das pessoas com deficiência visual, outros sentidos sobrepõem-se ao da visão, ao que é visualmente aceitável.

> É interessante pra gente ver como que isso, a sexualidade, é uma coisa que transcende a visão, né? Porque não é uma questão só de você ver e você achar aquilo esteticamente bonito, é muito mais do que isso. É questão de você ouvir, de tocar, de sentir o cheiro, não é só porque você viu. Por isso que a cegueira é bastante intrigante, fascinante nesse sentido. Como será que é isso? A gente que enxerga não tem ideia. Que tipo de coisa isso provoca na pessoa? E que tipo de coisa pode estar atrelado a isso ou não? Você aprende "a menina é pro menino, o menino é pra menina", por quê? É só você olhar. Não é só isso. É muito além (JAZÃO, 2020).

A associação das temáticas da deficiência e sexualidade causam incômodo por, geralmente, a sexualidade estar associada apenas ao ato sexual e, ao envolver pessoas com deficiência, discussões sobre possíveis dificuldades sexuais, orgânicas e psicossociais, vivenciadas por esses sujeitos, são levantadas (CARVALHO; SILVA, 2018, p. 290). As atitudes relacionadas à sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, encontraram no modelo médico atitudes negativas e de polarização, enquanto no modelo social atitudes positivas acerca das temáticas de amor, amizade, educação e sexualidade se destacaram (PARCHOMIUK, 2013). O colaborador Jazão faz um aprofundamento maior na temática, questionando a relação simplista da sexualidade com o sentido da visão e o que é julgado esteticamente bonito. A sexualidade da pessoa com deficiência visual vai muito além do que apenas os olhos podem ver.

A deficiência desequilibra o capacitismo e, nesse desequilíbrio, compartilha semelhanças com os desafios impostos pela heteronormatividade enfrentados pela comunidade LGBTQIA+, por políticas trans e pelo campo da teoria *queer* (GOODLEY, 2014). A teoria *crip* é vivida: não se trata de um conjunto de conceitos que não se assemelham à prática cotidiana, mas da resistência à normatividade da sexualidade e gênero, questionando a legitimidade de todos os rótulos identitários, expondo, dessa forma, “a natureza historicamente contingente e socialmente

construída da identidade[87]" (MELEO-ERWIN, 2012, p. 396 apud GOODLEY, 2014, p. 42, tradução nossa).

Para essa pesquisa, não tenho a perspectiva dos estudantes do IBC sobre o que está implicado nas intersecções entre suas deficiências e a sexualidade. Não disponho das narrativas da estudante trans sobre sua percepção interna das intersecções de gênero e deficiência, nem mesmo relatos mais aprofundados dos colaboradores, possivelmente por eles não terem, no momento das entrevistas, tido a oportunidade de conhecer e conviver com a estudante. Entretanto, assim como as questões raciais, as questões de gênero e sexualidade deveriam também ocupar um espaço de destaque para futuras pesquisas nacionais no âmbito dos estudos da deficiência.

7.3.3 "Se já tá difícil pra uma criança que enxerga, imagina pra quem é cego e pobre, que é a grande maioria"

No ano de 2020, momento em que os professores do IBC se deram conta de que a pandemia da Covid-19 demoraria mais do que haviam previsto inicialmente para se resolver, imediatamente eles resolveram estabelecer algum tipo de contato com os alunos. "A gente tem que fazer alguma coisa pelos alunos, porque é a parte mais fraca e os nossos alunos a grande maioria é muito desfavorecido financeiramente. Então se uma criança que enxerga já tá difícil pra ela, imagina pra quem é cego e pobre, que é a grande maioria" (JAZÃO, 2020). No Instituto Benjamin Constant, as primeiras interações com os alunos receberam o nome de acolhimento, pois não se tratava da continuidade, naquele momento, de conteúdos curriculares, mas sim "uma forma de contato com os alunos que estimulasse eles ao conhecimento" (HELEN, 2020). As atividades de acolhimento foram sugeridas aos alunos, para quem pudesse participar. "Seria aquela coisa: '[estamos] convidando vocês a participarem, a gente sabe que é problemático e alguns não vão poder'. E isso é verdade, por causa do acesso alguns não iriam poder mesmo e não podem até agora" (JAZÃO, 2020).

A maneira como a pandemia afeta as pessoas se intensifica conforme os marcadores de diferença que acompanham cada um. Uma quarentena é sempre discriminatória, sendo mais difícil para alguns grupos do que para outros. Santos (2020) faz uma análise sobre os grupos para os quais

[87] "[…] the identity's historically contingent and socially constructed nature" (MELEO-ERWIN, 2012, p. 396 apud GOODLEY, 2014).

a quarentena é particularmente difícil. Tais grupos "têm em comum alguma vulnerabilidade especial que precede a quarentena e se agrava com ela" (SANTOS, 2020, posição 148). Entre os grupos que ele analisa, destaco o grupo de pessoas com deficiência e "os moradores de periferias pobres das cidades, favelas, barriadas, slums, caniço, etc" (SANTOS, 2020, posição 187). Sobre este último, estima-se que 1,6 bilhão de pessoas não têm habitação adequada, sendo 25% da população vivendo em bairros improvisados sem infraestruturas básicas como saneamento, água e eletricidade. Além de viver um número muito grande de membros da família em espaços exíguos, muitas vezes aglomerando em um ou dois cômodos (SANTOS, 2020). Para esse grupo, "a atual emergência sanitária junta-se a muitas outras emergências" (SANTOS, 2020, posição 197).

Como garantir o acesso ao conhecimento no modelo remoto quando muitas vezes as crianças não têm o mínimo em casa? E quando a escola representa muito mais do que o acesso ao conhecimento, mas, talvez mais importante, o acesso a uma alimentação adequada? Acesso ao convívio com professores e colegas que o estimulam a buscar o conhecimento? Parafraseando Jazão, se pra uma criança sem deficiência a situação da pandemia já está difícil, imagina pra uma criança pobre e com deficiência? Como bem colocado por Souza e Dainez (2020, p. 9):

> Ao mesmo tempo que o ensino remoto carrega a tendência de ampliar as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais e às condições adequadas para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica, deflagra-se, nessas condições, a importância da instituição escolar na vida desse aluno.

No IBC, "a grande maioria [dos alunos são] muito desfavorecido financeiramente" (JAZÃO, 2020) o que acaba dificultando, ou mesmo impossibilitando o acesso às aulas remotas. "A gente sabe que o nosso alunado não tem acesso à internet que permita a gente fazer um encontro como esse aqui que nós estamos fazendo" (ROQUE, 2021). Além do acesso, outra barreira dificulta o trabalho remoto com os alunos com deficiência: "a gente sabe também que os aplicativos muitas vezes não são acessíveis para as pessoas com deficiência visual" (ROQUE, 2021). A falta de acessibilidade nos aplicativos para as pessoas com deficiência, nesse caso a visual, nos coloca novamente em frente ao capacitismo e suas diversas formas de efetivação. Nessa situação o capacitismo se efetiva no não reconhecimento das necessidades específicas das pessoas com deficiência visual e nas barreiras que as impedem de desfrutar dos aplicativos como qualquer outra pessoa. A falta de acessibilidade não é algo exclusivo do momento pandêmico em que nos encontramos, está no dia a dia das pessoas com deficiência. "De algum modo, as limitações que a

sociedade lhes impõe fazem com que se sintam em quarentena permanente" (SANTOS, 2020, posição 218).

Pesquisas no âmbito internacional apontam para a contribuição substancial da pobreza para o diagnóstico da deficiência, havendo a intersecção com a questão racial, razão que precede a pobreza na disposição dos alunos na educação especial (ARTILES; DORN; BAL, 2016). Jazão reflete sobre as condições socioeconômicas dos alunos do IBC e a intersecção com a deficiência visual, não tendo certeza sobre suas origens.

> A grande maioria de alunos são alunos com condições financeiras bem precárias. Eu não sei se é uma questão que talvez a deficiência pudesse ser evitada e por eles estarem [em] famílias precárias aquilo não conseguiu ser evitado por falta de um pré-natal ou por alguma condição de saúde, uma condição sanitária da casa da pessoa que é ruim, a mãe pode ter pego alguma doença, ou se quando ele nasceu ele esteve em um hospital que não deu a atenção devida... Em termos de condições sociais eu vejo isso. A grande maioria ali é pobre (JAZÃO, 2020).

A intersecção entre deficiência e pobreza é explicada por Artiles, Dorn e Bal (2016, p. 778, tradução nossa) ao informarem que "algumas interseções de deficiência estão associadas a ameaças biológicas e médicas - por exemplo, a pobreza está correlacionada a uma maior prevalência de problemas de saúde que podem resultar em deficiência[88]". Os autores explicam esse fenômeno mediado por fatores estruturais, como por exemplo a segregação racial em bairros que recebem baixos investimentos econômicos e dispõem de oportunidades educacionais de qualidade inferior. Em relação aos estudantes do IBC, podemos inferir que a relação da pobreza está diretamente interligada com a deficiência visual, em pelo menos uma parte dos casos, visto que "a grande maioria ali é pobre" (JAZÃO, 2020). Novamente, o que apresento aqui são possibilidades a partir das narrativas de três professores do IBC, de como eles percebem a deficiência em suas múltiplas interseccionalidades. A maioria dos alunos do IBC já estão posicionados em (pelo menos) três grupos que se interseccionam: o da deficiência visual (e dentro deste há diversas nuances a se considerar), da raça (a maioria são alunos de pele escura) e da condição socioeconômica (a maioria dos alunos são pobres). A pesquisa interseccional na perspectiva dos estudos da deficiência em educação pode contribuir para uma compreensão mais acurada desse fenômeno que, me atrevo a dizer, não é exclusivo do Instituto Benjamin Constant.

[88] "Some disability intersections are associated with biological and medical threats—for example, poverty is correlated with a higher prevalence of health problems that may result in disability" (ARTILES; DORN; BAL, 2016, p. 778).

No fator socioeconômico, o colaborador Roque (2021) enfatiza a relevância da empregabilidade da pessoa com deficiência visual, como sendo “motivo de muita preocupação”.

> Isso [a questão socioeconômica] é motivo de muita preocupação porque eu vejo essa desinformação, que eu falei pra você, isso engloba também os empregadores, os empresários, que são pessoas que realmente podem sim oportunizar trabalho para quem é deficiente visual. A falta de informação leva essas pessoas a evitarem a pessoa com deficiência visual dentro do seu quadro de funcionários (ROQUE, 2021).

Roque aponta para a falta de informação por parte de empresas para a não contratação da pessoa com deficiência visual. Rosa (2016 apud PAGAIME; MELO; 2021, p. 47-48) vai um pouco mais além e:

> Sinaliza para a manutenção da cultura da não empregabilidade da pessoa com deficiência, sob os argumentos da ineficiência, baixa produtividade e menos valia, evidenciando que o mercado de trabalho (que contrata por força de lei) dá preferência à contratação de pessoas cuja deficiência não apareça.

Os empresários desafiam o Estado ao não cumprirem a lei que prevê a contratação da pessoa com deficiência sob o argumento de que “o papel das empresas não é fazer ‘caridade cristã’ (ROSA, 2016, p. 15). Por essa razão, os interesses privados se sobrepõem aos interesses públicos, e o poder público, que deveria agir na defesa dos interesses da população, foi apropriado pela lógica capitalista e mercadológica e acaba agindo em defesa dos interesses privados (ROSA, 2016). Nas palavras do professor Roque, com a escassez de concursos públicos, a pessoa com deficiência, na maior parte do tempo, acaba não encontrando recursos para a atuação no mercado privado.

> Os concursos [públicos], estão vivendo um momento de escassez. Então você vai olhar pro mercado privado e você não encontra muitos recursos. Aí você pode me perguntar assim "poxa Roque, mas não tem ninguém no Brasil que trabalhe no mercado privado?" Claro que tem, mas a gente sabe que é muito pouco, é muito pouco perto do número de pessoas com deficiência visual que nós temos no Brasil (ROQUE, 2021).

Neste cenário, a empregabilidade da pessoa com deficiência visual no Brasil se reduz a concursos públicos ou a utilização de benefícios sociais. “Hoje, a pessoa com deficiência visual é basicamente refém de ser um funcionário público ou viver de um benefício de algum governo” (ROQUE, 2021). Rosa (2016, p. 82) aponta semelhanças entre a forma de ingresso no serviço público e numa empresa privada, relatando que:

> Os artifícios e os subterfúgios utilizados para dificultar ou mesmo para impedir a contratação das pessoas com deficiência na iniciativa privada não são em quase nada

> diferentes daqueles utilizados pelos agentes públicos para dificultar e até mesmo para impedir o ingresso das pessoas com deficiência no serviço público.

Os benefícios sociais dedicados às pessoas com deficiência, embora necessários, têm um caráter assistencialista que, a longo prazo, podem estigmatizar o grupo de pessoas que se utilizam desses benefícios.

> Acho que hoje em dia basicamente as pessoas vivem do BPC[89], que é o benefício do governo federal. Isso pra mim é algo muito grave, inclusive estimula a pessoa com deficiência visual a ficar muito dentro de casa e não ter esse viés, esse olhar de que ela pode sim, ela pode e deve ser produtiva para [a] sociedade, que ela tem algo a entregar para [a] sociedade. Eu vejo isso com muita preocupação porque isso afeta sim diretamente na questão econômica. O BPC é um salário mínimo, se eu não me engano, e obviamente que isso limita muito as condições de vida de quem depende desse instrumento pra poder viver (ROQUE, 2021).

Na perspectiva de Fraser (2006), os benefícios sociais se colocam como um remédio afirmativo na tentativa de resolver a injustiça econômica. Em seu trabalho intitulado "Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista", Fraser (2006) buscou analisar e repensar o conceito de reconhecimento cultural e igualdade social, assumindo que a justiça social exige tanto um, quanto o outro. Há duas maneiras de compreender a injustiça: a injustiça econômica e a injustiça cultural ou simbólica. Para a injustiça econômica, o remédio advém de uma reestruturação político-econômica, que a autora se refere como "redistribuição". Já a injustiça cultural clama por uma mudança cultural ou simbólica, descrita como "reconhecimento".

Ao longo do texto, Fraser (2006, p. 231) aborda as maneiras em que a privação econômica e o desrespeito cultural se "entrelaçam e sustentam simultaneamente", revelando os impasses políticos que derivam das nossas tentativas de combater essas duas injustiças ao mesmo tempo. Duas abordagens são apresentadas, a "afirmação" e a "transformação", empregadas para a correção das injustiças que, segundo a autora, "atravessam o divisor da redistribuição-reconhecimento" (FRASER, 2006, p. 236). Na abordagem afirmativa, as soluções se voltam a reparar as desigualdades sociais sem abalar a estrutura subjacente que as sustenta. Na abordagem

[89] "O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um benefício da assistência social no valor de 1 (um) Salário Mínimo para pessoas com deficiência de qualquer idade que apresentem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e que, por isso, vivenciam dificuldades para a participação e interação plena na sociedade ou para idosos com idade de 65 anos ou mais". Disponível em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acesso-a-informacao/carta-de-servicos/desenvolvimento-social/assistencia-social/bpc-2013-beneficio-de-prestacao-continuada-1.

transformativa, ao contrário, a restauração da estrutura social é precisamente o objetivo para se corrigir as desigualdades. A autora chama a atenção para os efeitos de cada abordagem, e como a abordagem transformativa, por desarranjar as profundas estruturas sociais, pode reduzir a desigualdade social sem estigmatizar as classes mais vulneráveis. Fraser (2006, p. 232) defende a ideia de que "somente integrando reconhecimento e redistribuição [...] chegaremos a um quadro conceitual adequado às demandas de nossa era".

Roque relaciona a falta de oportunidades de empregos e a questão socioeconômica como passível de gerar consequências em outros fatores sociais.

> Então isso é um motivo realmente de muita preocupação e eu acho que acaba meio que afetando todas essas outras questões que você me perguntou, gênero, racial, a classe social... Eu acho que isso é um problema, e eu diria até de forma mais ampla, é um problema geral do Brasil. Acho que a pessoa, quanto mais pobre, menos oportunidades ela tem, menos condições ela tem de ter uma boa formação, de ter um bom preparo intelectual para que de fato ela possa romper, quebrar aquela barreira ali das classes e poder se inserir numa classe aonde ela possa vir a ter uma vida mais bacana (ROQUE, 2021).

As barreiras que dificultam, e muitas vezes impedem, uma boa formação trazem consequências diretas à qualidade da força de trabalho das pessoas com deficiência, que acaba sendo abaixo da qualidade da força de trabalho de trabalhadores sem deficiência (ROSA, 2016).

> Se elas nunca foram educadas para o trabalho, é precisamente porque o trabalho nunca fez parte da vida delas. Numa sociedade como a nossa onde a educação se subordina diretamente ao trabalho, se as pessoas são consideradas invalidas e inúteis para o trabalho, logo não existe a necessidade da formação para o trabalho. "[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação" (MESZAROS, 2005, p. 17 apud ROSA, 2016, p. 101)

A educação especial ainda carrega perspectivas do modelo médico que tem por finalidade a "cura" da deficiência, a todo momento reforçando a invalidez, transformando as lesões em deficiência. "A educação e o trabalho para essas pessoas, continua sendo compreendida e encaminhada nas suas formas filantrópicas, assistencialistas e caritativas" (ROSA, 2016, p. 101), não se preocupando com o preparo para atuação no mercado de trabalho ou no contexto acadêmico.

> Eu, como eu te falei, eu acho que o maior impacto efetivamente eu acho que é a cegueira em si, a barreira do trabalho. É uma coisa que realmente é a preocupação maior que eu tenho porque eu acredito que quando você tem uma condição de trabalhar numa empresa bacana, uma empresa que te possibilite crescer, ter uma renda, pra que você tenha um conforto melhor para você, para família, que você possa investir esse dinheiro no seu preparo, na sua constante formação. Eu vejo isso assim com muita preocupação, eu acho que isso sim é um problema bem grave do nosso segmento (ROQUE, 2021).

O colaborador Roque ressalta sua preocupação sobre a dependência de benefícios sociais a longo prazo, por estes desestimularem as pessoas com deficiência a ocuparem os espaços de emprego e educação que lhes são de direito. Tais benefícios, embora importantes, se trata de "remédios afirmativos" (FRASER, 2006), uma solução a curto e médio prazo que em nada modifica as estruturas subjacentes que sustentam as desigualdades sociais. Somente os remédios transformativos, aqueles que transformarão as estruturas que produzem e reproduzem continuamente as desigualdades, são capazes de, a longo prazo, resolverem as tantas injustiças que as pessoas com deficiência, bem como outros grupos marginalizados, sofrem diariamente.

7.3.4 "Muitos deles tem a deficiência visual e alguma outra coisa"

O último fator de intersecção com a deficiência é em relação a outras deficiências. No IBC o aluno necessariamente precisa ter a deficiência visual, mas esta não é a única deficiência apresentada pelos alunos. "A gente não recebe só cego. Pra ele entrar [no IBC] ele precisa ter deficiência visual, mas muitos deles, eu diria a metade, tem a deficiência visual e alguma outra coisa" (JAZÃO, 2020). Essa "outra coisa" se divide entre transtorno do espectro autista, superdotação, deficiência física, alunos que sofreram AVC, entre outros. Os alunos apresentam:

> Autismo, até características de superdotação. Alunos com autismo também com características de superdotação e alunos que estão dentro da média de desenvolvimento geral da parte cognitiva que também apresentam uma capacidade bem destacada. Deficiência física, aluno em cadeira de rodas, alunos com comprometimento neurológicos [como] uma aluna que teve AVC agora do ano passado pra cá. Enfim, "N" condições (HELEN, 2020).

O conjunto de duas ou mais deficiências – de ordem física, sensorial, mental, entre outras – caracteriza-se por deficiência múltipla (BRASIL, 2006). Se comparada a outras categorias de deficiência, a deficiência múltipla não é muito abordada na literatura nacional (PLETSCH, 2015) e internacional (ROCHA, 2014), principalmente nas temáticas de escolarização dos sujeitos com deficiência múltipla. Todas essas condições interseccionam-se com a deficiência visual e geram especificidades únicas que precisam ser avaliadas caso a caso pelos professores.

> A gente vai descobrindo que tem grupos que tem alguns desses pontos que vão ter uma intersecção. Tem um aluno no IBC que é cego congênito, ele teve AVC, ele anda de

> cadeira de rodas e tem autismo. Quer dizer, várias coisas ali naquele aluno que vão precisar ser vistas, então cada um desses pontos é um ponto de atenção própria (HELEN, 2020).

A interseccionalidade opera dessa maneira relatada por Helen. O aluno citado está no meio de quatro intersecções: cegueira, AVC, deficiência física e autismo. Todas essas intersecções operam na construção da identidade desse aluno, merecendo atenção a cada uma delas individualmente e de todas no cruzamento que delas resulta. O que advém da intersecção desses fatores também geram consequências e demandas na área educacional, que devem ser consideradas juntamente com os processos sociais e emocionais que acompanham os contextos educacionais (HERNÁNDEZ-SACA; KAHN; CANNON, 2018, p. 290). Ao se deparar com outras deficiências aliadas à deficiência visual, Helen procura dar atenção a cada caso em particular, estudando os alunos e suas especificidades individualmente para oferecer um ensino adequado a cada um, considerando sua(s) deficiência(s) e todas as características pessoais, emocionais, sociais etc.

> Nessas "N" condições o que eu vejo é: o aluno. Eu vou atender o aluno esse ano então é o estudo do caso. As especificidades dele, ver nas especificidades o que se tem de conhecimento sobre o histórico desse aluno, quem já trabalhou com ele, qual a sua experiência com esse aluno, o que que se tem na literatura sobre esse assunto. Vamos lá vasculhar, começa pela internet ou de repente faz cursos. O IBC, como eu te falei, de vez em quando oferece eventos acadêmicos que contemplam esses assuntos. Vamos lá fazer, vamos escutar os profissionais que estão se especializando. A minha relação com esses assuntos hoje tem sido muito prática, do que surge (HELEN, 2020).

Helen chama a atenção para questões de políticas públicas que, na tentativa de unirem diversas questões de inclusão e diversidade em uma mesma pasta, como foi o caso do Governo Federal com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) (BRASIL, 2019), acabam banalizando a importância que cada uma dessas áreas de diversidade tem.

> Mas eu tenho uma preocupação que não é muito amadurecida, que surgiu com relação às políticas públicas quando o MEC unificou tudo na secretaria de inclusão e diversidade. Eu não cheguei a amadurecer muito o assunto, mas eu tenho questões com relação a isso, talvez por essa minha concepção de que a gente tende a pensar em deficiência e diversidade porque a gente já tem uma sociedade toda - eu vou falar na minha sinceridade, na minha opinião pessoal - toda errada. Sociedade já toda errada, errada no sentido que é excludente. Então eu já fico um pouco agoniada de fazer uma generalização com isso. Vamos colocar na mesma discussão a questão do gênero, da diversidade de gênero, da diversidade social, da diversidade... eu acho que todos os assuntos têm a sua importância, na verdade eles deveriam ter pastas próprias (HELEN, 2020).

Toda a diversidade destacada por Helen e que, devido a sua importância, “deveriam ter pastas próprias”, é defendida por ela ao tratar da importância de se falar, vivenciar, conviver com as deficiências (e outras questões sociais/culturais) desde o ensino básico. “Acho inclusive que as escolas deveriam trabalhar muito mais esse assunto do que se trabalha hoje, isso deveria vir da escola. Isso é uma coisa que a gente conversa entre colegas lá no Benjamin, que é uma questão que deve ser trabalhada para [a] sociedade toda” (HELEN, 2020). “Avançar nessa compreensão, avançar na sociedade nesse sentido, é avançar nesses próprios grupos” (HELEN, 2020) de diversidade. Como bem pontuado por Harris e Leonardo (2018, p. 20, tradução nossa), engajar no conceito da interseccionalidade é sempre estar atento, “ser humilde e procurar por aquele que está faltando no espaço[90]”.

Chegando ao final desta seção, que tratou de apresentar as relações interseccionais acerca da deficiência visual, espero ter realizado um bom trabalho em defesa de uma abordagem interseccional não apenas em pesquisas, mas também nas práticas educacionais de professores e profissionais da educação. Vimos que a deficiência visual compartilha um emaranhado de significados com questões raciais (como o racismo), questões de gênero e sexualidade, questões socioeconômicas (em particular a empregabilidade e a pobreza) e com outras deficiências. Desta forma, o estudo desse contexto (e de outros contextos educacionais que apresentem situações semelhantes) na perspectiva interseccional poderia apresentar resultados mais completos – e também complexos – acerca das relações de poder e desigualdade dentro do IBC, analisando como tais relações moldam as identidades individuais e de grupo dos estudantes posicionados nas intersecções. Por último, mas não menos importante, devemos nos atentar e partir das vozes e experiências dos indivíduos que estão em posições subalternas de opressão e marginalização para, assim, compreender como escolas, políticas e os rótulos podem causar danos nos indivíduos que deveriam estar recebendo uma educação justa e de qualidade (HERNÁNDEZ-SACA; KAHN; CANNON, 2018).

[90] “[…] be humble and to look for who is missing in the room” (HARRIS; LEONARDO, 2018, p. 20).

8 AÇÕES E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTICAPACITISTAS: À GUISA DE CONCLUSÃO

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (PAULO FREIRE).

Um ano de preparação para ingressar no mestrado, dois anos de estudo e pesquisa, três projetos de pesquisa escritos e muitas noites em claro finalmente me trouxeram até aqui, na conclusão da dissertação. Iniciar e finalizar uma ideia pode ser o mais trabalhoso do processo de escrita, pois na introdução a temática deve estar fundamentada e estruturada de forma a instigar o leitor a dar continuidade. O texto deve entregar o que é prometido na introdução. E a conclusão? Como elaborar e explicitar as contribuições do estudo para a área em questão? O que há de novo e de relevante no trabalho? Quais suas limitações?

Eu não imaginava o que iria encontrar de resultados e contribuições antes de entrevistar os colaboradores, nem mesmo me dei conta durante a entrevista ou na transcrição das gravações. Meu objetivo era entender como as compreensões sobre deficiência, construídas pelos professores, influenciavam em seus saberes e práticas docentes no Instituto Benjamin Constant. Eles percebem a deficiência como um problema ou como um fenômeno com implicações sociais e culturais? De que forma isso se reflete em suas interações pedagógicas com os alunos? Tais indagações irromperam de minhas leituras na temática dos estudos da deficiência, campo que oferece um vasto referencial acerca das implicações sociais, culturais e políticas da deficiência.

As narrativas de Helen, Jazão e Roque, aliadas aos referenciais dos estudos da deficiência e dos estudos da deficiência em educação musical, revelaram questões importantíssimas quanto aos percursos acadêmicos e profissionais dos professores, suas práticas docentes e suas percepções acerca da deficiência. No percurso formativo dos professores (Capítulo 6), evidenciou-se a precariedade de experiências significativas de formação inicial e de práticas docentes de professores de música no contexto da educação especial e educação inclusiva. Essa realidade levou os colaboradores a buscarem outros meios de preparação, seja em cursos de formação continuada ou na própria prática em sala de aula. As práticas docentes no IBC (Seção 6.2) apontaram o estereótipo, muitas vezes posicionado nas pessoas com deficiência, de que elas têm conhecimento

de causa sobre todas as deficiências e, no caso do professor, de que ele sabe trabalhar com todo e qualquer estudante que apresente alguma deficiência. O ensino remoto dos anos de 2020 e 2021 (Seção 6.3) foi destacado pelos colaboradores como um momento de muito trabalho para dar conta de todas as modificações necessárias ao momento, evidenciando ainda mais a importância da escola na vida de todos os estudantes. As percepções sobre deficiência (Capítulo 7) destacadas pelos colaboradores encontraram respaldo na literatura internacional dos estudos da deficiência, havendo um destaque para as implicações interseccionais com questões raciais, socioeconômicas, de gênero, sexualidade e com a deficiência múltipla (Seção 7.3). Como vimos, a maior parte dos alunos do IBC se encontram na intersecção de um ou mais grupos marginalizados e esse cruzamento opera na construção da identidade dos alunos, merecendo atenção individual e na totalidade das intersecções. Após elencarem as implicações que percebem acerca das compreensões sobre deficiência na sociedade, os colaboradores especificaram uma série de resoluções que devem ser buscadas para resolver os problemas citados (Seção 7.2; FIGURA 8). O capacitismo emergiu das narrativas e encontrou na literatura um apoio teórico que tratou de identificar algumas das diversas maneiras em que o capacitismo se comporta, reforçando a importância de espaços educacionais que abracem essa causa, pois é apenas através do conhecimento sobre o capacitismo que seremos capazes de combatê-lo.

A compreensão sobre que concepção da deficiência fundamenta as práticas dos professores de música pode potencializar discussões e possíveis contribuições na área de educação musical especial e inclusiva. O (re)pensar e (re)construir práticas musicais (mais) inclusivas pode auxiliar os cursos de formação de professores e de formação continuada a (re)organizarem seus projetos políticos pedagógicos, buscando formas alternativas de pensar sobre a deficiência e de construí-la em suas multiplicidades como um fenômeno social e cultural e não apenas como uma condição do corpo. Os resultados podem contribuir também para a construção de práticas pedagógicas anticapacitistas dos futuros professores de música que atuarão no contexto da educação especial e/ou educação inclusiva. Tais resultados, apresentados ao longo dos capítulos 6 e 7, só foram possíveis diante das narrativas que Helen, Jazão e Roque, gentilmente, me concederam. Que outro final seria possível senão concluir o trabalho nas palavras dos professores colaboradores desta pesquisa? As próximas páginas estão repletas de esperança, do verbo esperançar, que para Paulo Freire significa levantar, ir atrás, seguir adiante, construir e juntar-se a outros para fazer, para

transformar. Esperançar é não desistir. A seguir apresento, nas palavras de Helen, Jazão e Roque, algumas propostas para ações e saberes na construção de práticas pedagógicas anticapacitistas.

8.1 "TEM QUE REALMENTE GOSTAR DE GENTE, PORQUE DÁ TRABALHO, BUSCAR SOLUÇÕES, DÁ TRABALHO"

Ao longo da entrevista narrativa, foi pedido aos colaboradores para mencionar os saberes que eles consideram necessários ao trabalho com a educação especial, enfatizando o ensino de alunos com deficiência visual. Na seção 6.2, as narrativas dos colaboradores apontaram para posicionamentos e atitudes anticapacitistas em suas práticas docentes. Dessa forma, me apoio nas escritas de Rathgeber (2018), um referencial dos estudos da deficiência em educação musical, para contribuir com os saberes apontados pelos professores, em um esforço de sistematizar ações e saberes que podem auxiliar na construção de práticas pedagógicas anticapacitistas. A intenção não é a de regulamentar e fixar as práticas apenas no que será apresentado, mas apresentá-las como uma, entre tantas, possibilidades de se pensar (e praticar) pedagogias anticapacitistas.

Relembrando, o capacitismo se trata da maneira como a sociedade discrimina e oprime as pessoas com deficiência com base em práticas e suposições que valorizam o que é "capaz" em detrimento do que é "incapaz". É o não reconhecimento das suas especificidades, impondo barreiras que dificultam o acesso à mobilidade e a condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade. É, por fim, a valorização de "habilidades" e a discriminação dos "déficits". Pesquisas apontam para práticas docentes em educação musical no contexto da deficiência e inclusão como sendo frequentemente estruturadas em perspectivas médicas que centram a deficiência como um problema individual a ser consertado (DOBBS, 2012; BELL, 2017; RATHGEBER, 2019). Ao pensar em uma mudança de paradigma na pesquisa e nas práticas em educação musical sem a fundamentação crítica dos estudos da deficiência, os educadores musicais podem cair em velhas estruturas e práticas, naturalizando-as sem preocupação em problematizá-las (RATHGEBER, 2019). A verdadeira transformação de atitudes e práticas de professores acerca da deficiência exige um esforço profundo para desaprender o capacitismo internalizado (FREEDMAN *et al.*, 2018). Sugiro aqui, parafraseando Dobbs (2012), uma prática docente e pedagógica musical que caminhe para além da mera inclusão, rumo a uma prática anticapacitista politicamente ativa contra o capacitismo sistemático que perdura nos contextos escolares e em outros contextos sociais.

Uma pedagogia anticapacitista parte das histórias e discussões com as pessoas com deficiência em contextos específicos para fundamentar a prática pedagógica ao invés "de usar pedagogias prescritas e abordagens baseadas em rótulos diagnósticos[91]" (RATHGEBER, 2019, p. 429, tradução nossa). Esse tipo de inclusão demanda o contínuo desenvolvimento de novas abordagens e práticas, sempre considerando as particularidades dos alunos, suas vozes e experiências vividas, sem suposições sobre os alunos e práticas predefinidas. Além disso, uma pedagogia anticapacitista requer atenção e diálogo acerca dos posicionamentos de todos os envolvidos e como eles identificam seus privilégios e opressões sofridas pelo capacitismo (RATHGEBER, 2019).

Tendo essas ideias como princípios básicos, apresentarei neste momento sete saberes que podem proporcionar uma prática anticapacitista de professores de música. A estruturação dos saberes teve como base as narrativas de Helen, Jazão e Roque, apoiando-se na tese de doutorado de Rathgeber (2019). Os saberes são os seguintes: **1.** Conhecimento sistematizado; **2.** Construindo relações; **3.** Compartilhamento e confiança; **4.** Capacidade crítica, sensibilidade e mente aberta; **5.** Personalização; **6.** Representatividade; **7.** Produção de conhecimentos. Abaixo, descrevo atenciosamente cada um dos saberes, e destaco os principais pontos levantados pelos colaboradores acerca dos saberes para uma prática anticapacitista na figura 9.

O **conhecimento sistematizado** foi o primeiro saber citado por Helen e Jazão. Este saber se trata do conhecimento adquirido na formação inicial e continuada do professor de música, "são aqueles que você aprende como se fosse trabalhar numa escola regular", ou seja, no caso da música, os saberes específicos do campo da educação musical, do fazer musical às teorias e pedagogias musicais e educacionais no geral. Esse conhecimento é importante para "que você [entenda] que cada um é um, que você vai trabalhar cada um com as suas especificidades".

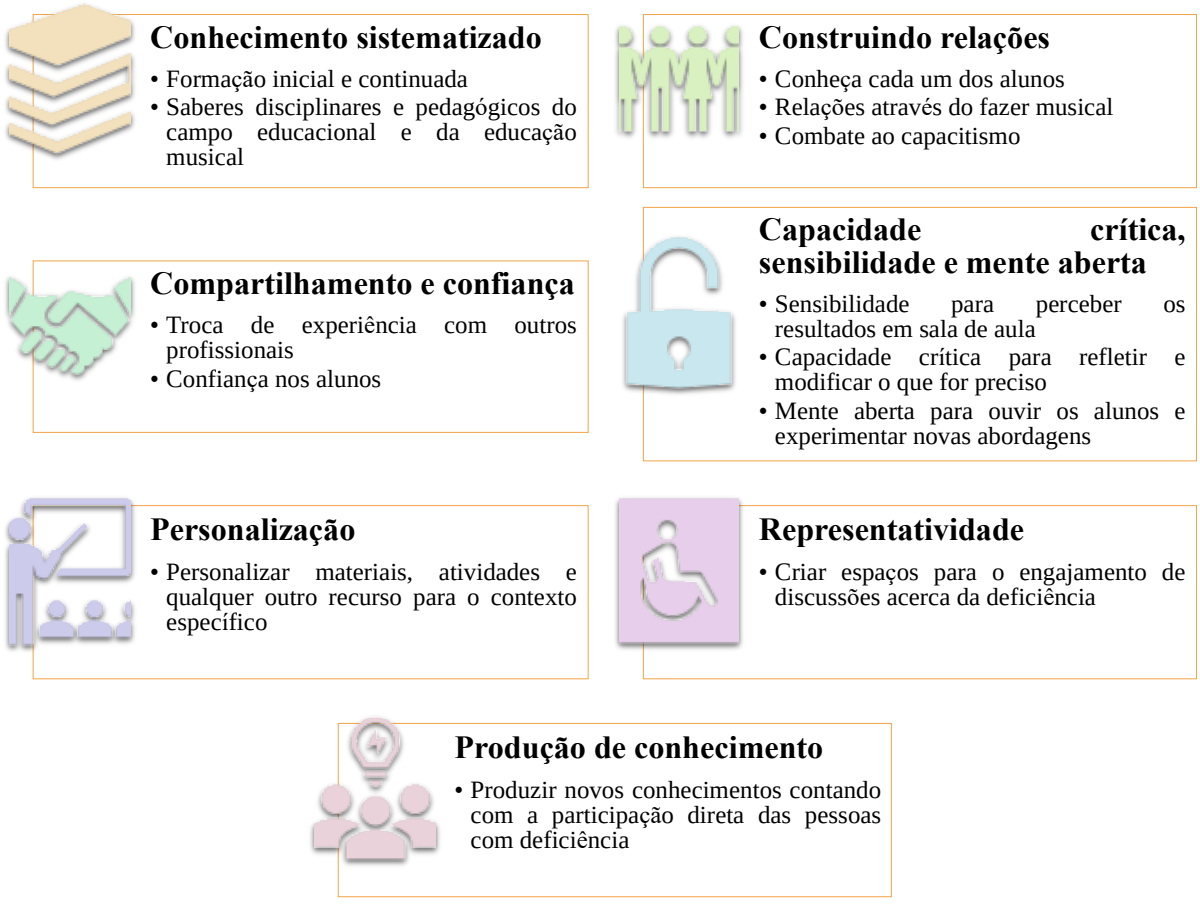
> Conhecimento realmente é importante. Não adianta só a pessoa ficar reinventando a roda todo dia: tipo, eu vou pro meu trabalho e eu acho que eu vou solucionar sozinha todas as situações que eu me deparo em sala de aula. Não. Eu tenho claro que tem muita produção de conhecimento já a respeito do assunto e é fundamental que a gente possa correr atrás disso (HELEN, 2020).

[91] "[…] than using prescribed pedagogies and approaches based on diagnostic labels" (RATHGEBER, 2019, p. 429).

Na área de deficiência visual especificamente, os colaboradores ressaltam questões como a não generalização dos alunos, a compreensão de que cada caso é único, o não se deixar levar por estereótipos, como, por exemplo, a falta da visão impossibilitar atividades visuais.

> Tem que ter capacidade de ver o caso a caso. Mais uma vez, não generalizar de uma forma que vai empobrecer o trabalho, né? Por exemplo, a gente fala muito que não é pelo fato de o aluno ser cego que você não vai trabalhar algo que tenha algum aspecto visual, como assim, eu posso descrever uma imagem pra ele, né? Por que não? Trazendo alguns conceitos que vão já alimentar o aprendizado dele na parte de conceitos e tudo mais. Então, assim, eu tenho que ter a capacidade de, no caso da deficiência, de ver o caso a caso (HELEN, 2020).

Figura 9 – Saberes para uma prática anticapacitista



Fonte: Sistematizada pela autora (2021) com base em Rathgeber (2019) e nas narrativas dos colaboradores.

Início da descrição: A figura 9 apresenta os Saberes para uma prática anticapacitista, sistematizado pela autora com base em Rathgeber (2019) e nas narrativas dos colaboradores. São 7 quadros dispostos em duas colunas. O primeiro apresenta o desenho estilizado de livros, com o título: Conhecimento sistematizado e os seguintes itens: Formação inicial e continuada; saberes disciplinares e pedagógicos do campo educacional e da educação musical. Ao lado o segundo quadro com a figura de bonecos estilizados representando 4 pessoas de mãos dadas, com o título: Construindo

relações e os seguintes itens: Conheça cada um dos alunos; Relações através do fazer musical; combater o capacitismo. O terceiro quadro, localizado abaixo do primeiro, tem a figura estilizada de um aperto de mãos, com o título: Compartilhamento e confiança e os itens: Troca de experiência com outros profissionais; confiança nos alunos. Ao lado, o quarto quadro, com a figura estilizada de um cadeado aberto, com o título: Capacidade crítica, sensibilidade e mente aberta e os itens: sensibilidade para perceber os resultados em sala de aula; Capacidade crítica para refletir e modificar o que for preciso; Mente aberta para ouvir os alunos e experimentar novas abordagens. O quinto quadro, tem a figura estilizada de um professor mostrando um quadro para seus alunos e o título: Personalização, com o item: Personalizar materiais, atividades ou qualquer outro recurso para o contexto específico. Ao lado, o sexto quadro, com o símbolo tradicional de pessoa com deficiência, com o título Representatividade: criar espaços para o engajamento de discussões acerca da deficiência. O último quadro, centralizado, abaixo, tem a figura estilizada de 3 bonecos com o desenho de uma lâmpada, simbolizando ideias novas, com o título Produção de conhecimento: produzir novos conhecimentos contando com a participação direta de pessoas com deficiência. Fim da descrição.

A "capacidade de ver o caso a caso" nos traz o segundo saber: **construindo relações** com os alunos, para que de fato possamos conhecê-los. Essa construção pode, e deve, se realizar no decorrer do ano letivo e das vivências com os alunos.

> Um saber necessário, não só pro deficiente mas pra qualquer aluno é você procurar conhecê-lo. Porque você conhecendo-o você respeita-o. Você sabe de algumas questões dele que vão ser muito úteis na hora de querer fazer alguma coisa e a coisa dar certo. Então, os saberes necessários são esses, olhe muito para os seus alunos, conheça-os, saiba quem eles são e aprenda a lidar com aquelas deficiências (JAZÃO, 2020).

Jazão comenta não haver tido muitos problemas de relacionamento com os alunos:

> Justamente por causa disso. Porque eu sempre tive uma consideração muito grande com os alunos, eu sempre gostei de conhecer os alunos, saber quem é. As minhas turmas eu sei todos os alunos pelo nome. Conforme as atividades vão acontecendo muitas vezes a gente bate um papinho, aí eu pergunto "ah, mas você mora aonde? como é que é o nome da sua mãe?" (JAZÃO, 2020).

O colaborador ainda reforça que "quando você encontrar uma criança deficiente, você vai ter que considerar as peculiaridades daquela deficiência e ter o devido bom senso para saber até onde você pode chegar e coisas que você não pode fazer" (JAZÃO, 2020). Um relato de Roque demonstra bem a importância de se conhecer o aluno, de perguntar o que ele precisa, questionar o que nós, enquanto professores, podemos fazer por aquele aluno. Ninguém sabe tudo sobre todas as deficiências e tudo bem se precisarmos perguntar para os alunos, é inclusive recomendável para que tenhamos, de fato, uma prática anticapacitista.

> Eu lembro que quando eu estudei no Pedro II eu tive um professor de física que simplesmente virou para mim e disse que não tinha como me dar aula. Naquela época, garoto, eu achei o máximo ele me falar isso, e só vim perceber o quanto que isso foi prejudicial muitos anos depois, já adulto, já um homem formado. O cara era super bacana, super legal, mas ele em nenhum momento se preocupou em buscar condições. E eu via os meus colegas de sala de aula buscarem recursos para me ensinar. Eles criavam várias coisas bem artesanais para poder tornar, por exemplo, um gráfico tátil. Todo mundo ali sem conhecimento, eram meninos como eu, todo mundo ali na faixa dos seus 16/17 anos. Então assim, poxa, se aqueles meus colegas ali tiveram essa preocupação, por que um professor não teve essa preocupação? De pelo menos tentar, como muitos professores viravam para mim e perguntavam "diz como eu posso te ajudar?", e juntos a gente sentava, conversava e buscava uma solução para que as coisas pudessem transcorrer de forma natural (ROQUE, 2021).

O segundo saber estabelece relação direta com o primeiro, pois, para que o professor possa conhecer as especificidades educacionais, emocionais, sociais, psicológicas e cognitivas de cada deficiência dos seus alunos, ele precisa ter uma bagagem de formação que pelo menos aponte um caminho inicial para o aprendizado. No caso de não haver essa formação inicial, como possivelmente era o caso do professor de física de Roque, a busca por cursos, eventos e pesquisas na área, além de conversas e a busca por conhecer as especificidades dos alunos através de suas próprias vozes, podem auxiliar.

Rathgeber (2019) acrescenta a construção de relações através do fazer musical, que pode proporcionar a todos os envolvidos (professor e alunos) uma oportunidade para se conhecerem melhor e, acima de tudo, se conhecerem musicalmente. Adicionalmente, os educadores musicais podem criar contínuas relações anticapacitistas ao auxiliarem os alunos a se tornarem conscientes das barreiras que podem discriminar o acesso e a sensação de pertencimento dos alunos com deficiência na sala de aula.

O **compartilhamento e confiança** é o terceiro saber, e ele integra a “capacidade de trocar com outros profissionais que tenham alguma experiência sobre o assunto” (HELEN, 2020), além da confiança no aluno a respeito do que ele afirma precisar. Muitos alunos com deficiência conhecem muito bem suas identidades, suas especificidades educacionais e seus desejos, e eles esperam que os professores os escutem e confiem neles ao tentarem expressar seus sentimentos (RATHGEBER, 2019). Os alunos sabem, por exemplo, quais adaptações funcionam para eles ou não. Isso não quer dizer que o professor de música não deve nunca desafiar e estimular os alunos a experimentarem novas formas de aprender. O professor deve, por outro lado, oferecer novos recursos e encorajar, sem forçar, os estudantes a tentarem adaptações que eles possam ter recusado anteriormente.

Os professores precisam também ter uma **capacidade crítica, sensibilidade e mente aberta** no trabalho na Educação Especial. Para Helen (2020) "a capacidade crítica e capacidade de observação" são importantes. Para Roque (2021):

> A primeira coisa que a pessoa precisa pra trabalhar na Educação Especial é ser uma pessoa com sensibilidade, ela tem que ser uma pessoa humana, tem que realmente gostar de gente, gostar do outro, entender aquele quadro todo ali, porque dá trabalho, buscar soluções, dá trabalho. Mas eu acho que é perfeitamente possível, acho muito viável que a gente consiga encontrar esses caminhos.

Esse quarto saber exige que o professor tenha **sensibilidade** em perceber quando as atividades que planejou não obtiveram sucesso. Ao perceber, ter a **capacidade crítica** de entender o que aconteceu e o que pode fazer de diferente para que não se repita. Após refletir criticamente, é necessário ter a **mente aberta** tanto para receber sugestões dos alunos, como para testar novos recursos e abordagens nunca feito antes. É sobre proporcionar aos alunos múltiplas formas de acessar o conhecimento musical e de expressarem-se musicalmente e emocionalmente.

A **personalização** de atividades e materiais é o quinto saber para uma prática anticapacitista. Se trata de personalizar os materiais, atividades e qualquer adaptação que for utilizada para o contexto em questão. Os educadores musicais podem se utilizar de recursos tecnológicos e materiais didáticos inclusivos, além da troca com outros profissionais (olha o saber número três – compartilhamento e confiança – sendo utilizado aqui!). O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) podem providenciar estruturas para a personalização. Recapitulando, o DUA abarca o ideal de que o ensino pode ser compatível com as habilidades de todos os alunos. Ele opera na premissa de que o planejamento e a prática, bem como a avaliação do estudante, podem incorporar atributos inclusivos que acomodam todas as diferenças sem excluir nenhum aluno, além de não comprometer os objetivos acadêmicos (DARROW, 2016).

Neste saber, Helen destaca alguns pontos para o ensino de alunos com deficiência visual, como a importância da não generalização dos alunos de forma a empobrecer o trabalho, e do uso de recursos visuais para o ensino.

> Mais uma vez, não generalizar de uma forma que vai empobrecer o trabalho. Por exemplo, a gente fala muito que não é pelo fato do aluno ser cego que você não vai trabalhar algo que tenha algum aspecto visual. Eu posso descrever uma imagem pra ele, né? Por que não? Trazendo alguns conceitos que vão já alimentar o aprendizado dele na parte de conceitos e tudo mais (HELEN, 2020).

A importância da materialidade nesse processo, de ter o material para que o aluno possa explorá-lo de forma tácita, para que o entendimento sobre o assunto em questão seja mais concreto também é destacada por Helen.

> Acaba que muitas coisas que a gente vê na deficiência que eu falei já antes para você, que é o corpo a corpo. A gente vê a diferença que dá a presença ali do lado do aluno, como a gente pode demonstrar de maneiras muito mais concretas, que o aluno aprenda determinados conceitos de uma maneira mais material. [O aluno] incorpora, no próprio sentido da palavra, esse aprendizado no lugar de ficar uma coisa muito no nível das ideias. Então, a concretude do trabalho com os alunos com deficiência, eu percebo que é de fundamental diferença. Quanto menor o aluno, então, maior a importância, porque, à medida que o aluno vai crescendo, ele vai ganhando repertório, bagagem de vida, então ele já tem o contato com determinadas coisas (HELEN, 2020).

A colaboradora dá um exemplo sobre a concretude do trabalho com alunos com deficiência visual, com o uso de materiais e instrumentos que ajudem os alunos a incorporarem os conhecimentos musicais.

> Uma época eu não tinha ukulele, eu falava assim: "ukulele é um instrumento que parece um violão, vocês conhecem o violão?" Eu tinha o violão pra mostrar aí eu mostrava o violão e falava: "só que ele é pequenininho, ele é menor". Aí eu falava que tem vários tipos de ukulele, com vários tamanhos. Eu fazia essas associações com bagagens que eles já tinham. Mas esse tipo de associação, por exemplo, se eles já conhecessem o violão poderia fazer no nível das ideias, só falando. Mas é outra coisa quando eu pego e mostro ali no concreto, que eles podem tocar e sentir como é (HELEN, 2020).

A concretude e a materialidade do trabalho são características "realmente fundamenta[is] pra se considerar no ensino desses alunos" (HELEN, 2020).

O sexto saber é o da **representatividade**. Trabalhar na contramão de perspectivas capacitistas é estar consciente da forma como a deficiência é representada, ou não, na sala de aula (RATHGEBER, 2019). Envolve a criação de espaços em sala de aula para o engajamento em discursos sobre a "capacidade" e a deficiência como construtos individuais e sociais. A prática anticapacitista trabalha para desmantelar as representações negativas sobre deficiência através de formas de celebração da inclusão e do sucesso das pessoas com deficiência. Metodologicamente se trata de posicionar a deficiência com outros fatores e identidades ligadas aos sistemas de opressão (raça, gênero, sexualidade, classe). Na prática, a representatividade é sobre levar pessoas com deficiência para a sala de aula em posições outras além de alunos, para compartilhar experiências vividas ou dar aula sobre determinado assunto. Um grupo musical de pessoas com deficiência seria uma ótima maneira de trabalhar a representatividade na escola.

O sétimo e último saber é a **produção de conhecimento** que se trata, como o próprio termo diz, da produção de conhecimento na área da deficiência. Essa produção está diretamente ligada com a prática docente dos professores em sala de aula. As experiências no chão da sala de aula são primordiais para a produção de conhecimentos que efetivamente deem conta da realidade da sala de aula. O conhecimento é importante e está sistematizado para que a gente possa ir buscar as informações necessárias, no entanto, isso

> […] não significa que o conhecimento todo está só lá no que já foi produzido, que eu como professora ou como pessoa que tem essa vivência eu também tenho potencial para produzir conhecimento na área, e também reconhecer o próprio potencial como pessoa capaz de produzir conhecimento (HELEN, 2020).

A produção de conhecimento deve seguir a mesma linha teórica e metodológica da pedagogia anticapacitista: a de compreender a deficiência em seus múltiplos fatores sociais, culturais e políticos em seus complexos processos de interseccionalidade com outros marcadores de diferença como raça, gênero, sexualidade, condição socioeconômica, linguagem, entre outros. É sobre perceber a deficiência como diversa e em constante movimento e não como um problema estático e individual que deve ser curado ou eliminado. A participação de pessoas com deficiência (seja alunos, professores, família ou qualquer pessoa da comunidade) nesse processo de produção de conhecimento é estritamente necessário. Suas vozes e experiências vividas são as únicas que podem encaminhar as pesquisas para uma verdadeira compreensão acerca das implicações sociais da deficiência em suas identidades individuais e de grupo.

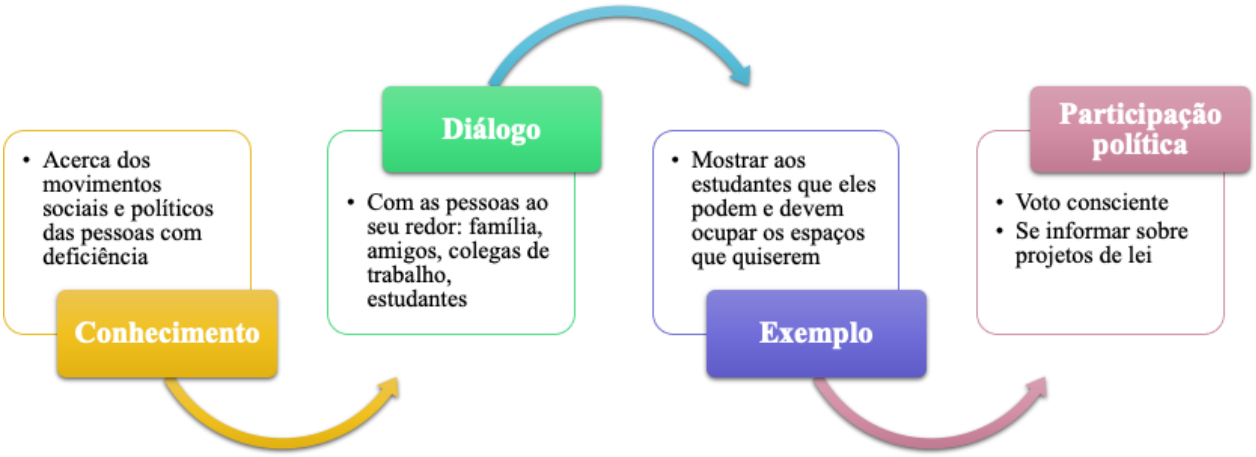
Para além dos sete saberes acima citados, acrescento um saber bônus denominado por Coutinho (2013) como saber inclusivo. O estudo de Coutinho (2013, p. 126) revelou que os saberes construídos e narrados pelos participantes de sua pesquisa "sinalizam a preocupação com a própria formação" e que, apesar de a formação inicial dos participantes não ter se voltado à educação inclusiva, "foi possível encontrar saberes construídos na própria prática pedagógica voltados para a inclusão educacional". A autora destaca as experiências docentes em sala de aula e outros espaços educacionais como uma forma de contribuição significativa "para a construção, mobilização e articulação de saberes docentes para a inclusão de todo e qualquer alunado" (COUTINHO, 2013, p. 127). Para isso, há a necessidade de se investir em políticas públicas que aprimorem os cursos de formação inicial e continuada, proporcionando espaços formativos que deem conta da demanda de profissionais capacitados, bem como espaços para a construção de saberes e práticas inclusivas

que assegurem os direitos dos alunos com e sem deficiência. Coutinho (2013, p. 127) complementa essa ideia afirmando que "é necessário que haja um processo coletivo de construção do conhecimento e de discussão da realidade, o que não exclui a ação individual (a subjetividade)".

8.2 "A GENTE TEM QUE TOCAR PRA FRENTE, TEM QUE IR FAZENDO, TEM QUE IR ESTUDANDO, TEM QUE IR DANDO CONTA NA MEDIDA DO QUE FOR POSSÍVEL"

Por último, sugeri aos colaboradores que comentassem sobre o que eles têm feito em suas práticas docentes para lidar com todas as barreiras impostas às pessoas com deficiência. Alguns pontos destacados nas narrativas dos professores se assemelham aos saberes que eles identificaram como necessários ao trabalho com a educação especial, em especial com alunos com deficiência visual. As atitudes dos professores no combate às barreiras sociais se dividem entre: **1.** Conhecimento; **2.** Diálogo; **3.** Exemplo; e **4.** Participação política, conforme a figura 10.

Figura 10 – Ações anticapacitistas



Fonte: Sistematizado pela autora (2021) com base nas narrativas dos colaboradores.

Início da descrição: A figura 10 intitulada Ações Anticapacitistas foi sistematizada pela autora com base na narrativa dos colaboradores. São quatro quadros organizados horizontalmente de cores diferenciadas, sendo interligados, consecutivamente por setas. O primeiro, de cor amarela tem como título: Conhecimento: Acerca dos movimentos sociais e políticos das pessoas com deficiência. O segundo, de cor verde é intitulado: Diálogo: Com as pessoas ao seu redor: família, amigos, colegas de trabalho, estudantes. O terceiro, de cor azul, intitulado Exemplo: Mostrar aos estudantes que eles podem e devem ocupar os espaços que quiserem. O último, de cor rosa, tem como título: Participação política: voto consciente; se informar sobre projetos de lei. Fim da descrição.

O **conhecimento** acerca da deficiência e dos movimentos sociais e políticos que acompanham o tema é a primeira atitude destacada por Helen. “Procurar se informar é uma das maneiras [de lidar com as barreiras impostas pela sociedade], se informar dos movimentos que estão acontecendo” (HELEN, 2020).

O **diálogo** foi destacado por Helen e, especialmente por Roque, como outra ação importante a ser tomada na busca pela superação dos dilemas acerca da deficiência.

> Esclarecer a nível imediato as pessoas que estão ao nosso redor. Falar sobre o assunto, fazer com que essas pessoas ao nosso redor sejam multiplicadores. Aí vai desde família, círculos de amizade a grupo de trabalho, os próprios alunos também estão em processo de aprender sobre isso (HELEN, 2020).

No diálogo com os alunos, o professor Roque atesta sobre a importância dos estudos, incentivando-os a apostarem tudo que tiverem numa boa formação.

> A primeira coisa que eu sempre digo aos meus alunos é pra que eles apostem tudo que eles puderem numa boa formação. Essa boa formação não vai garantir sucesso na vida, não vai garantir nenhum êxito na escolha profissional de nenhum deles. Mas certamente, sem uma boa formação, fica ainda mais difícil (ROQUE, 2021).

Roque comenta sobre a informação estar conosco e, portanto, sermos responsáveis por passá-la adiante. Nesse caso, a informação deve ser repassada para a sociedade por meio das pessoas com deficiência, através da ocupação de todos os espaços sociais.

> Eu tenho uma amiga que fala uma frase muito interessante. Ela diz que a informação está conosco e que nós devemos distribuir essa informação, dizer às pessoas sobre essa informação. E aí, eu acho que cada vez mais é muito importante que a pessoa com deficiência visual ela saia do casulo, que ela saia da sua casa que ela procure trabalhar, que ela procure ocupar os espaços na sociedade. Eu sinto um orgulho muito grande cada vez que eu vejo um daqueles meninos indo pra uma escola regular, eu acho que é importante porque isso causa um incômodo, isso tira o professor, tira a direção da escola, tira os outros alunos do lugar comum, isso mexe, isso impacta (ROQUE, 2021).

Dessa forma, o professor tem estimulado os alunos a não se esconderem, a se jogarem no mundo. Ele acredita que é através da presença das pessoas com deficiência nos espaços, ocupando lugares, é que se vai avançar cada vez mais na inclusão da diversidade.

> Eu sempre procuro estimular os alunos a não se encolherem, a realmente se mostrarem o tempo todo, se lançarem ao mundo, à sociedade. Vão se machucar? Vão, vão sim. A gente se machuca, a gente tem várias cicatrizes, tanto no corpo quanto na alma, mas isso faz parte do processo e eu acredito que cada vez mais a gente se mostrando, ocupando os

> lugares, a gente vai sim forçar esses avanços que já vem acontecendo ao longo do tempo e que a gente consiga cada vez mais se organizar, porque juntos a gente pode conseguir coisas bem maiores (ROQUE, 2021).

É através do **exemplo** pessoal que Roque tem demonstrado que as pessoas com deficiência podem e devem ocupar todos os espaços e realizarem tudo que desejarem.

> O que eu tenho feito com eles [é] mostrar através dos meus próprios exemplos. Eu falo com eles de coisas assim: “poxa fui no Rock in Rio, eu fui em tal show”. É uma coisa que muitas vezes parece, "poxa vida mas você, como pessoa cega foi?" Fui. E que todos vão também, que cada um vá pro Rock in Rio, vá pro Pagode Rio, sei lá pra onde que queira ir, mas que esteja ali, que ocupe o espaço e que as pessoas percebam que a gente existe sim (ROQUE, 2021).

A **participação política** é destacada por Helen como uma atitude de bastante importância na luta pela desconstrução de barreiras que acometem o grupo de pessoas com deficiência. Ela destaca o voto e a participação em projetos de lei como duas formas de ser ativa politicamente.

> No atual momento eu acho que a gente tem a eleição, a gente tem as pessoas que conhecem o assunto, que estão lá se candidatando. Isso é um outro ato político, votar em pessoas que a gente sabe que entendem do assunto, ou pelo menos que tem noção sobre o assunto. É um importante momento para [a] gente pensar nas pessoas que a gente vai votar que estão atentas ao assunto porque a gente sabe que essas pessoas já vão estar abertas pra receber esses projetos para elas serem novas relatoras (HELEN, 2020)

E ainda: “Ficar ligado nesses projetos de lei que de vez em quando tem consultas pública pra pessoa apoiar.” (HELEN, 2020).

8.3 “ESPERANÇAR É CONSTRUIR. ESPERANÇAR É NÃO DESISTIR!”

Inspirada e esperançosa – do verbo esperançar – diante das proposições de Helen, Jazão e Roque, finalizo a escrita desse trabalho na expectativa de ter provocado reflexões e inspirado outros pesquisadores a adentrarem o universo da deficiência.

O capacitismo, assim como o racismo, homofobia, machismo, etc., está na constituição social. Não está em apenas um lugar, se fosse, seria fácil de resolver. Os preconceitos estão em todos os espaços sociais. E em nós, professores. Nós precisamos nos colocar nesse meio também, pois não somos um exemplo perfeito da moral correta. Somos preconceituosos, trazemos preconceitos porque fomos constituídos dessa forma, desde o nascimento. A mudança é

movimento, é dolorosa, não é fácil e não é rápida. A mudança é do corpo todo, de todos os sentidos que precisam ser mobilizados e comprometidos com e para a mudança.

Não há mudança sem a mobilização de todos. Dos brancos para uma luta antirracista, dos heterossexuais para uma luta LGBTQIA+, dos homens para a luta feminista e das pessoas sem deficiência para a luta anticapacitista. Afinal, essas condições existem justamente porque há uma relação hierarquicamente imposta entre os diferentes grupos. Desse modo, todos precisamos nos mobilizar pela transformação dos espaços que hoje são excludentes, para espaços de inclusão de toda a diversidade humana. Em uma única palavra: esperançar.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Joseph. Disability in the Classroom: Current Trends and Impacts on Music Education. **Music Educators Journal**, v. 99, n. 1, p. 39-45, 2012. DOI: https://doi.org/10.1177/0027432112448824.

ABRAMO, Joseph Michael; PIERCE, Amy Elizabeth. An ethnographic case study of music learning at a school for the blind. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 195, p. 9-24, 2013.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011.

ANNAMMA, Subini Ancy; FERRI, Beth A.; CONNOR, David J. Disability Critical Race Theory: Exploring the Intersectional Lineage, Emergence, and Potential Futures of DisCrit in Education. **Review of Research in Education**, v. 42, p. 46-71, 2018. DOI: https://doi.org/10.3102/0091732X18759041.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARTILES, Alfredo J. INQUIETAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SUL GLOBAL - Um ponto de vista histórico-cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1175-1187, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.22.

ARTILES, Alfredo J.; DORN, Sherman; BAL, Aydin. Objects of Protection, Enduring Nodes of Difference: Disability Intersections With "Other" Differences, 1916 to 2016. **Review of Research in Education**, v. 40, p. 777-820, 2016. DOI: https://doi.org/10.3102/0091732X16680606.

ASHBY, Christine. Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 37, n. 2, p. 89-99, 2012.

BELL, Adam Patrick. (dis)Ability and Music Education: Paralympian Patrick Anderson and the Experience of Disability in Music. **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 16, n. 3, p. 108-128, 2017. DOI: https://doi.org/10.22176/act16.3.108.

BELL, Adam Patrick *et al*. Hacking, disability, and music education. **International Journal of Music Education**, v. 38, n. 4, p. 657-672, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/0255761420930428.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Saberes docentes do educador musical. *In*: Encontro Nacional da ABEM, 12., 2003, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: ABEM, 2003, p. 174-181.

BERTAUX, Daniel. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. **Proposiciones**, v. 29, 1999.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Do toque ao som**: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **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) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466** - de 12 de dezembro de 2012. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação [...]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10502&ano=2020&ato=e26MTSU1UMZpWT303. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4 ed. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** 3 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil. **Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891**. Institue honras e homenagens á memoria do eminente cidadão o general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Disponível em: http://legis.senado.leg.br/norma/392142/publicacao/15837174. Acesso em: 14 jul. 2020.

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, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Crea nesta corte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRODERICK, Alice; LALVANI, Priya. Dysconscious ableism: toward a liberatory praxis in teacher education. **International Journal of Inclusive Education**, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1296034.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; PINO, Mauro Augusto Burkert Del; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *In*: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais**... Caxias do Sul: UCS, 2012.

CARVALHO, Alana Nagai Lins de; SILVA, Joilson Pereira da. Sexualidade das pessoas com deficiência: uma revisão sistemática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 289-304, 2018.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrâ e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf**: práticas musicais em contexto inclusivo. 2014. 179 f. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CHURCHILL, Warren N.; BERNARD, Cara Faith. Disability and the ideology of ability: how might music educators respond? **Philosophy of Music Education Review**, v. 28, n. 2, p. 24-46, 2020. DOI: https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.1.03.

CIL, Luciano Ribeiro; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação Musical e Educação Especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 18, n. 02, p. 327-342, 2018. DOI: https://doi.org/10.5216/mh.v18i2.49262.

COLLINS, Patricia Hills; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge: Polity Press, 2016.

CONNOR, David J.; FERRI, Beth A.; ANNAMMA, Subini A (ed.). **DisCrit**: disability studies and critical race theory in education. New York: Teachers College Press, 2016.

CONNOR, David J.; VALLE, Jan W.; HALE, Chris. Introduction: A Brief Account of How Disability Studies in Education Evolved. *In*: CONNOR, David J.; VALLE, Jan W.; HALE, Chris (ed.). **Practicing Disability Studies in Education**: acting toward social change. New York: Peter Lang, 2015.

CORCORAN, Tim; WHITE, Julie; WHITBURN, Ben. (ed.). **Disability Studies**: Educating for Inclusion. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

COUTINHO, Marta Callou Barros. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CUCCHI, Katia Daniela. **Software Musibraille**: a interface entre educador leigo em musicografia Braille e educando cego. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DARROW, Alice-Ann. Ableism and social justice: Rethinking disability in music education. *In*: BENEDICT, Cathy *et al*. (ed.). **The Oxford handbook of social justice in music education**. New York: Oxford University Press. 2015. p. 204-220.

DARROW, Alice-Ann. Applying the Principles of Universal Design for Learning in General Music. *In*: ABRIL, Carlos R.; GAULT, Brent M. (ed.) **Teaching General Music**: Approaches, Issues, and Viewpoints. New York: Oxford University Press, 2016. p. 308-326.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DIGNEFFE, Françoise; BECKERS, Myriam. Do individual ao social: a abordagem biográfica. *In*: ALBARELLO, Luc; *et al*. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Tradução: Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 203-246.

DOBBS, Teryl L. A Critical Analysis of Disabilities Discourse in the Journal of Research in Music Education, 1990-2011. **Council for Research in Music Education**, n. 194, p. 7-30, 2012. DOI: 10.5406/bulcouresmusedu.194.0007.

ELLIOTT, Jane. **Using Narrative in Social Research**: Qualitative and Quantitative Approaches. London: SAGE Publications, 2005.

FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana de. Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da Abem**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 36-64, 2016.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Trajetórias educacionais de mulheres**: uma leitura interseccional da deficiência. 2017. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FLORIAN, Lani. On the necessary co-existence of special and inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, p. 1-14, 2019. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FREEDMAN, Justin; APPLEBAUM, Amy; WOODFIELD, Casey; ASHBY, Christine. Integrating Disability Studies Pedagogy in Teacher Education. **The Journal of Teaching Disability Studies**, v. 1, 2019. Disponível em: https://jtds.commons.gc.cuny.edu/integrating-disability-studies-pedagogy-in-teacher-education/. Acesso em: 28 maio 2021.

GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GEMESIO, Claudia Mara Costa Perfeito. O início de carreira dos professores de piano: socialização profissional, instabilidade no trabalho e mobilização de saberes docentes. *In*: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 19, 2010, Goiânia. **Anais**... Goiânia: ABEM, 2010, pp. 1594-1602.

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em psicologia social. *In*: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, 15., 2013, Fortaleza. **Anais**... Fortaleza, 2013.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

GIESTEIRA, Adriano Chaves; GODALL, Pere; ZATTERA, Vilson. La enseñanza de la Musicografía Braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos. **Revista da Abem**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 138-151, 2015.

GILMOUR, Alison. Has Inclusion Gone too far? **Education Next**, v. 18, n. 4, p. 8–16. Disponível em: https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/. Acesso em: 22 jun. 2021.

GOODLEY, Dan; TREGASKIS, Claire. Storying disability and impairment: Retrospective accounts of disabled family life. **Qualitative Health Research**, v. 16, n. 5, p. 630–646, 2006.

GOODLEY, Dan. **Dis/Ability Studies**: Theorising disablism and ableism. London: Routledge, 2014.

GOODLEY, Dan. **Disability Studies**: An Interdisciplinary Introduction. London: SAGE, 2011.

HALL, Kim Q. **Feminist disability studies**. Bloomington: Indiana University Press, 2011.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: Uma breve história da humanidade. Tradução: Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&P Editores, 2018.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência**: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elizabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da Estrutura Organizacional e Conceitual da Educação Especial Brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400003.

HARRIS, Angela; LEONARDO, Zeus. Intersectionality, Race-Gender Subordination, and Education. **Review of Research in Education**, v. 42, p. 1-27, 2018. DOI: https://doi.org/10.3102/0091732X18759071.

HELEN. Entrevista concedida a Gabriela Cintra dos Santos em 3 nov. 2020.

HERNÁNDEZ-SACA, David I.; KAHN, Laurie Gutmann; CANNON, Mercedes A. Intersectionality Dis/ability Research: How Dis/ability Research in Education Engages Intersectionality to Uncover the Multidimensional Construction of Dis/abled Experiences. **Review of Research in Education**, v. 42, p. 286-311, 2018. DOI: https://doi.org/10.3102/0091732X18762439.

HISTÓRIA do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uSZsJs3TN70&ab_channel=EmilioFigueira. Acesso em: 05 jun. 2021.

HOWE, Blake *et al*. Introduction: Disability studies in music, music in disability studies. *In*: HOWE, Blake *et al*. (ed.) **The Oxford Handbook of Music and Disability Studies**. New York: Oxford University Press, 2016. p. 1-11.

JAZÃO. Entrevista concedida a Gabriela Cintra dos Santos em 30 nov. 2020.

JELLISON, Judith A. **Including everyone**: Creating music classrooms where all children learn. New York: Oxford University Press, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KAFER, Alison. **Feminist, queer, crip**. Bloomington: Indiana University Press, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, 2011.

KAUFFMAN, James; HALLAHAN, Dan. **Special Education**: What It Is And Why We Need It. 2 ed. New York: Routledge, 2018.

KEENAN JÚNIOR, Daltro. **Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual**: um estudo com egressos da graduação em música. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KEENAN JÚNIOR, Daltro; SCHAMBECK, Regina Finck. Deficiência visual no ensino superior de música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 160-174, 2017.

LACERDA, Patrícia Monteiro. **De perto, ninguém é anormal**: a construção discursiva de identidades, em narrativas de trajetórias escolares longas, de 'pessoas com deficiência'. 2006. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LAES, Tuulikki.; WESTERLUND, Heide. Performing disability in music teacher education: Moving beyond inclusion through expanded professionalism. **International Journal of Music Education**, v. 36, n. 1, p. 34-46, 2018. DOI: https://doi.org/10.1177/0255761417703782.

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber Martins. (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LERNER, Neil; STRAUS, Joseph N. **Sounding off:** theorizing disability in music. New York: Routledge, 2006.

LOPES, Josiane Paula Maltauro; SCHAMBECK, Regina Finck. Currículo, deficiência e inclusão. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. (org.). **A formação do professor de música no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. ISBN 978-85-8054-208-0.

LUBET, Alex. **Music, disability, and society**. Philadelphia: Temple University Press, 2011. ISBN 978-1-4399-0025-3.

LUBET, Alex. Tunes of impairment: An ethnomusicology of disability. **Review of Disability Studies: An International Journal**, v. 1, p. 133–146, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Paula. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre o seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MALAFAIA, Evelyn Dias Siqueira. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. *In:* Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros – COPENE, 10, 2018, Uberlândia. **Anais**... Uberlândia: UFU, 2018.

MCRUER, Robert. **Crip theory**: cultural signs of queerness and disability. New York: New York University Press, 2006a.

MCRUER, Robert. We Were Never Identified: Feminism, Queer Theory, and a Disabled World. **Radical History Review**, n. 94, p. 148-154, 2006b.

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de Licenciatura em Musica da UFRN**: questões de acessibilidade curricular e física. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MELO, Marcos Welby Simoes. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MELLO, Anahi Guedes de; BLOCK, Pamela; NUERNBERG, Adriano Henrique. Occupying Disability Studies in Brazil. *In*: BLOCK, Pamela *et al*. (ed.). **Occupying Disability**: Critical Approaches to Community, Justice, and Decolonizing Disability. New York: Springer, 2016. p. 279-293.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCH, Marcia Denise; LOCKMANN, Kamila. Seção temática: Adiando o fim da escola: perspectivas internacionais sobre Educação em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2017127, p. 1-6, 2020. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.17127.105.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSS, Frederick W. **Quality of Experience in Mainstreaming and Full Inclusion of Blind and Visually Impaired High School Instrumental Music Students**. 2009. 333 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – The University of Michigan, Ann Arbor, 2009.

NICOLODELLI, Vinicius. **A trajetória formativa de um professor de música deficiente visual**: um estudo sobre as dimensões da acessibilidade. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. **Particularidades do desenvolvimento musical de um aluno observado com múltiplos sinais de talento entre estudantes cegos**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O IBC e a educação de cegos no Brasil. **Projeto Memória Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 22 ago. 2019. Não paginado. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc. Acesso em: 23 jun. 2021.

OLIVEIRA, Everton Luiz. **"Pô, tô vivo, véio!"**: história de vida e sexualidade de pessoas com deficiências físicas. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

OLIVEIRA, Gian Marco de; SCHAMBECK, Regina Finck. Saberes docentes de um grupo de professores de música na educação infantil. *In*: Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MUSE, 7, 2017, Florianópolis. **Anais**… Florianópolis: UDESC, 2017.

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de; REILY, Lucia Helena. Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 20, n. 03, p. 405-420, 2014. ISSN 1413-6538.

PAGAIME, Adriana; MELO, Douglas Christian Ferrari de . Vamos falar de capacitismo na escola? *In*: DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi; DIAS, Israel Rocha. (org.) **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaçostempos educativos**: reflexões e possibilidades. Campos dos Goytacazes: Encontrografias, 2021. p. 42-57.

PARCHOMIUK, Monica. Model of intellectual disability and the relationship of attitudes towards the sexuality of persons with an intellectual disability. **Sexuality and Disability**, v. 31, n. 2, p. 125-139, 2013. DOI: https://doi.org/10.1007/s11195-012-9285-1.

PARK, Hyu-Yong; KIM, Mi-Jung. Affordance of Braille music as a mediational means: Significance and limitations. **British Journal of Music Education**, v. 31, p. 137-155, 2014. DOI: https://doi.org/10.1017/S0265051714000138.

PARKER, Elizabeth Cassidy; DRAVES, Tami J. A Narrative of Two Preservice Music Teachers With Visual Impairment. Journal of Research in Music Education, v. 64, n. 4, p. 385-404, 2017. DOI: https://doi.org/10.1177/0022429416674704.

PENTEADO, Antonio Fernando da Cunha. **Acessibilidade recíproca no diálogo musical entre violonistas cegos e videntes**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2017. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330604. Acesso em: 24 jun. 2021.

PICKARD, Beth. A framework for mediating medical and social models of disability in instrumental teaching for children with Down syndrome. **Research Studies in Music Education**, p. 1-19, 2019. DOI: https://doi.org/10.1177/1321103X19855416.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, 2013. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 18 jun. 2021.

PINTO, Renato Antônio Brandão Medeiros. **O visual do invisível**: a complexidade das categorias entre a música e a cegueira. 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 12-29, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/198053142862.

PREVIATO, Daniel Bianconi. **Professores de música e inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial**: percepções sobre o fazer docente. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

QUAGLIA, Bruce W. Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum. **Music Theory Online**, v. 21, n. 1, p. 1-21, 2015. Disponível em: https://mtosmt.org/issues/mto.15.21.1/mto.15.21.1.quaglia.html. Acesso em: 27 maio 2021.

QUEIROZ, Andréa Matias. **Experiências formativas de jovens instrumentistas**: um estudo a partir de entrevistas narrativas. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RATHGEBER, Jesse. **Troubling Disability**: Experiences of Disability In, Through, and Around Music. 2019. 630 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Arizona State University, Tempe, 2019.

REPOLHO, Silas Moura; PEREIRA, Crislaidy Oliveira; PALHETA, Raquel Muniz dos Santos. A formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 4, 2018.

ROBERT, Sarah A.; YU, Min. Intersectionality in Transnational Education Policy Research. **Review of Research in Education**, v. 42, p. 93-121, 2018. DOI: https://doi.org/10.3102/0091732X18759305.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. 218 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014.

ROSA, Enio Rodrigues da. **Deficiência e trabalho**: a luta pelo direito de ser explorado. [livro eletrônico]. Curitiba: Ed. do Autor, 2016. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/deficiencia-e-trabalho.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

ROQUE. Entrevista concedida a Gabriela Cintra dos Santos em 05 fev. 2021.

ŞAHIN, Mehmet. Essentialism in philosophy, psychology, education, social and scientific scopes. **Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics**, v. 2, n. 2, p. 193-204, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Pandemia Capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. E-book. Não paginado.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 25-35, 2016.

SHAKESPEARE, Tom. La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social? In: BARTON, Len (org.). **Superar las barreras de la discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata, 2008. p.68-85.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15476.071.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitative em educação**: teoria e prática. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 336 p.

SILVA, Adarita Souza da. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SILVA, Crislany Viana da. **Práticas docentes e educação musical inclusiva no ensino fundamental da rede municipal de Olinda-PE**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

SILVA, Daniela Maria da; SOUZA, Margareth Costa Barbosa de; SILVA, Marina Santos; DIAS, Sabrina Alves. Tocando com outros olhos: uma revisão bibliográfica sobre musicografia braille uma forma de inclusão. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, n. 25, p. 1-9, 2015. ISSN: 1678-300X.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SLEE, Roger. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. *In*: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. (org.). **Sociologia da educação**: análise internacional. Tradução: Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013, 456 p.

SMITH, Brett; SPARKES, Andrew C. Narrative and its potential contribution to disability studies. **Disability & Society**, v. 23, n. 1, p. 17-28, 2008. DOI: 10.1080/09687590701725542.

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

SOARES, Lisbeth; CORTEGOSO, Ana Lúcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação Musical e Inclusão: saberes e práticas do professor de música. *In*: Encontro Anual da ABEM, 16., 2007, Campo Grande. **Anais**... Campo Grande: ABEM, 2007.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093.

STRAUS, Joseph N. **Extraordinary measures**: Disability in music. New York: Oxford University Press, 2011.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. **Portal do Supremo Federal**. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1. Acesso em: 12 abr. 2021.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da educação infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e189508, p. 1-31, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698189508.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAYLOR, Steven; SHOULTZ, Bonnie; WALKER, Pamela (ed.). **Disability Studies**: Information and Resources. 2003.

TEFERA, Adai A.; POWERS, Jeanne M.; FISCHMAN, Gustavo E. Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative. **Review of Research in Education**, v. 42, p. vii–xvii, 2018. DOI: https://doi.org/10.3102/0091732X18768504.

VELÁZQUEZ, Eduardo Díaz. Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. **Revista Sociológica de Pensamiento Crítico**, v. 3, n. 2, p. 85-99, 2009. ISSN: 1887-39898.

VIANA, Ana Celia de Lima. **Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

VOULGARIDES, Catherine Kramarczuk; TEFERA, Adai. Reframing the Racialization of Disabilities in Policy. **Theory Into Practice**, v. 56, n. 3, p. 161-168, DOI: https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1336037

WILLE, Regiana Blank *et al*. Consolidando ações entre música, infância e inclusão. **Coleção Extensão e Sociedade – Infância Cidadã**, n.1, p. 57-72, 2018.

WHO. World Health Organisation. **International Classification of Functioning, Disability and Health**. Geneva: World Health Organisation, 2001. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

YIN, Robert K. **Qualitative Research from Start to Finish**. 2 ed. New York: The Guilford Press, 2016.

APÊNDICE A – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "**Por uma prática pedagógica-musical anticapacitista**: narrativas de professores de música do Instituto Benjamin Constant", e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, _____ de _____ de _____

Local e Data

_____

Nome do Sujeito Pesquisado

_____

Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Fase 1 – Iniciação

- Contextualização sobre a pesquisa
- Informes sobre a condução da entrevista narrativa
- Explicação do termo de consentimento livre e esclarecido
- Permissão para gravação e utilização dos dados

Fase 2 – Narração central

- Me conta sobre você, sua formação acadêmica e atuação profissional

Fase 3 – Perguntas

- Experiência no IBC
- Experiência com a educação especial
- Formação específica para trabalhar no IBC
- Projeto político pedagógico
- Material didático
- Atividades didáticas em meio a pandemia
- Concepções sobre deficiência e suas intersecções com outros fatores sociais
- Saberes docentes para o trabalho com a educação especial/inclusiva

Fase 4 – Fala conclusiva

- Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada "**Por uma prática pedagógica-musical anticapacitista**: narrativas de professores de música do Instituto Benjamin Constant", que fará entrevista, tendo como objetivo geral compreender que concepções sobre deficiência fundamentam os saberes e práticas docentes de professores de música do Instituto Benjamin Constant e objetivos específicos: 1) analisar como se deu o processo de formação docente para a atuação no contexto de Educação Especial; 2) investigar como se constituem e organizam os saberes e práticas musicais nesse contexto; e 3) refletir sobre como os saberes e práticas musicais no contexto da Educação Especial podem colaborar para pesquisas na perspectiva dos Estudos da Deficiência. Serão previamente marcados a data e horário para perguntas, utilizando a entrevista. Estas medidas serão realizadas através da ferramenta Zoom ou Skype. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por não envolver técnicas invasivas de coleta de dados. O procedimento se dará por entrevistas com questões que abordem as trajetórias formativas e docentes dos professores, bem como sobre seus saberes e práticas docentes na perspectiva da Educação Especial. No entanto, caso algum entrevistado(a) sinta qualquer desconforto ou constrangimento à alguma questão, ele(a) desfrutará do direito de não respondê-la e, caso necessário, encerrar a entrevista ou mesmo se retirar da pesquisa sem qualquer tipo de constrangimento.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um pseudônimo.

Os benefícios e vantagens em participar desta pesquisa serão importantes para potencializar discussões e possíveis contribuições na área de Educação Musical Especial/Inclusiva ao tratar de compreender que concepções sobre deficiência fundamentam as práticas dos professores de música. Dessa maneira, podendo auxiliar a (re)pensar e (re)construir práticas musicais (mais) inclusivas, bem como auxiliar os cursos de formação de professores a (re)organizarem seus projetos políticos pedagógicos, buscando formas alternativas de pensar sobre a deficiência e de construí-la em suas multiplicidades como um fenômeno social e cultural e não apenas como uma condição do

corpo. Os dados de pesquisas poderão contribuir também para as práticas dos futuros professores de música que atuarão no contexto de Educação Musical Inclusiva. Os benefícios se darão, portanto, a longo prazo, sendo eles tardios e de forma indireta.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão a pesquisadora Gabriela Cintra dos Santos sob orientação da Profa. Dra. Regina Finck Schambeck.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Gabriela Cintra dos Santos
NÚMERO DO TELEFONE: (16) 99740-4262
ENDEREÇO: Rod. Admar Gonzaga, 1547, bloco A1, apto 212 – Itacorubi, Florianópolis - SC
ASSINATURA DO PESQUISADOR: Gabriela Cintra dos Santos

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSH/UDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901
Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

_____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____ .