

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTE, DESIGN E MODA – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS**

VINICIUS ALVES MACIEL

**ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM MÚSICA DE QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FEDERAIS**

**FLORIANÓPOLIS
2022**

VINICIUS ALVES MACIEL

**ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM MÚSICA DE QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FEDERAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientadora: Professora Doutora Regina Finck Schambeck

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Maciel, Vinicius Alves

Acesso de Alunos com Deficiência nos cursos de
Licenciatura em Música de quatro Instituições de Ensino
Superior Federais / Vinicius Alves Maciel. -- 2022.
132 p.

Orientadora: Regina Finck Shambeck
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa
de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2022.

1. Políticas públicas educacionais. 2. Ações afirmativas. 3.
Licenciatura em música. 4. Alunos com deficiência. 5. Ensino
superior. I. Shambeck, Regina Finck. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda,
Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

VINICIUS ALVES MACIEL

**ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM MÚSICA DE QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FEDERAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, Design e Moda – Ceart, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

BANCA EXAMINADORA

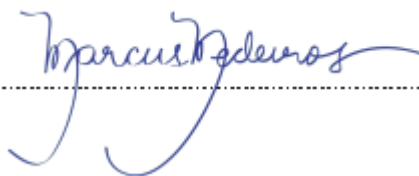
Membros:

Professora Doutora Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina



.....

Professor Doutor Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora



.....

Professor Doutor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina



.....

Florianópolis, 29 de julho de 2022.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço e louvo a Deus por ter me proporcionado condições físicas, materiais e psicológicas para concluir este trabalho. Por ter proporcionado saúde, dentro deste contexto pandêmico, a mim, à minha família, à minha orientadora e sua família até a finalização desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, por terem me incentivado e auxiliado nesta empreitada cansativa e longa, mas muito válida, por não me deixarem eu desistir ou abandonar este caminho. Por estarem comigo em todos os momentos e terem me proporcionado condições ideais para realizar os meus estudos e a participação em congressos.

Em especial, à minha orientadora que por vários momentos se dispôs a me atender, orientar e direcionar na confecção do trabalho aqui apresentado. Agradeço à ela pelas indicações de leitura e por disponibilizar os textos, pela paciência e dedicação que teve para comigo.

Agradeço à instituição que me acolheu e me proporcionou aulas interessantes e instigantes, incentivando a pesquisa e produção de trabalhos acadêmicos.

E, em especial, ao Professor Luis Felipe Oliveira e meu amigo, que no ano passado nos deixou, mas, antes de partir participou ativamente desse mestrado, auxiliando-me na composição do projeto de pesquisa para ingresso no programa, em uma entrevista para realizar um trabalho sobre Fenomenologia na disciplina de Pesquisa em Música, nas leituras dos *abstracts* dos artigos dos congressos. E, agradeço a ele, sobretudo, por me incentivar a fazer pesquisa em Música e pelos conselhos que me deu nos momentos em que estávamos juntos.

“O exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado.” K. Marx. *Kritik des Hegelschen Staatsrechts*.

RESUMO

A pesquisa visa trazer à tona as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência no acesso em cursos de graduação em Música, mais especificamente de cursos de Licenciatura. A pesquisa pretendeu analisar os impactos das Ações Afirmativas voltadas para o ingresso no Ensino Superior em universidades federais das regiões Sul e Centro-Oeste, a saber: UFRGS, UFSM, UnB e UFMS, e os recursos mobilizados por essas instituições para se adequarem aos documentos normativos que vigoram no país sobre a política de reserva de vagas, também conhecida por “Lei das Cotas”, mais especificamente, a Lei 13.409 de 2016. Essa lei objetiva estimular o acesso de estudantes com deficiência nesses cursos. A pesquisa se utilizou do estudo de casos múltiplos, mediante a aplicação de questionário para os coordenadores e coordenadoras dos cursos de Licenciatura em Música. Para constituir o escopo de análise de dados também foram consultados documentos disponibilizados nos *sites*, tais como projetos pedagógicos, editais de vestibulares e informações adicionais sobre os recursos de apoio oferecidos para estudantes com deficiência. Os dados coletados durante a pesquisa foram analisados sob a perspectiva dos conceitos de campo, campo universitário e *habitus* propostos por Pierre Bourdieu (1930-2002) e busca apoio no Ciclo de Políticas de Stephen Ball Stephen Ball (1992). Acreditamos que por apresentar Ações Afirmativas e por propor medidas que repercutem na universalidade do acesso de estudantes com deficiência, as universidades têm cumprido o papel que lhes cabe frente às políticas públicas. Mesmo assim, é possível apontarmos, apesar da oferta de vagas para estudantes com deficiência expressa nos editais e do apoio institucional para diminuir as barreiras de acesso mencionado pelos coordenadores e coordenadoras, que são poucos os estudantes que se valeram das Ações Afirmativas para o ingresso nos cursos de Licenciatura em Música das Instituições de Ensino Superior investigadas. O texto busca elucidar esses motivos.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Ações Afirmativas; Licenciatura em Música; Alunos com Deficiência; Ensino Superior.

ABSTRACT

The purpose of this research is to highlight the obstacles facing disabled students when attempting to gain access to graduate courses in music, in particular Bachelor's degree courses. The research sought to analyse the Affirmative Action policies with regard to enrolment in Higher Education at federal universities in the South and Centre-West of the country, namely: UFRGS, UFSM, UnB and UFMS. It also examined the resources made available for these institutions so that they could be adapted to the standardised documentary regulations that govern the university policy for reserving places, also known as the "Lei das Cotas" [Quotas Act] or more precisely, Law No. 13.409 of 2016. The aim of this law is to encourage disabled students to gain access to these courses. The research made use of multiple cases studies, by means of a questionnaire that was applied to the supervisors of the Degree courses in music. The scope of the data analysis was broadened by consulting documents made available in the *sites*, such as pedagogical projects, the public announcements about the "vestibular" [university entrance] exams and additional information about the support resources offered to disabled students. The data collected during the research was analysed from the perspective of the concept of the field, university "field" and *habitus* defined by Pierre Bourdieu (1930-2002) and seeks support in the "Policy Cycle" of Stephen Ball (1992). We believe that by introducing Affirmative Action and recommending measures that affect attempts to provide universal access to disabled students, the universities have played their part in furthering public policies. Nonetheless, despite the offer of places to disabled students expressed in the public announcements of support by institutions to reduce the obstacles to access mentioned by the supervisors, only a few students are taking advantage of Affirmative Action to enrol in Degree courses of Music at the Higher Education institutions investigated. This study seeks to determine the reasons for this.

Keywords: Public Educational Policies; Affirmative Action; Degree course in Music; Disabled Students; Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho de Pesquisa	51
Figura 2 – Ciclo de Políticas.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Deficiências autodeclaradas	10306
---	-------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições Federais de Ensino Superior	53
Tabela 2 - Vagas UFMS (2017 e 2018).....	77
Tabela 3 – Vagas UFMS (2019 e 2020).....	78
Tabela 4 – Vagas UFSM (2017 a 2020).....	79
Tabela 5 – Vagas UnB (2017).....	84
Tabela 6 – Vagas UnB (2018 e 2019).....	84
Tabela 7 – Vagas UnB (2019).....	87
Tabela 8 – Vagas UFRGS (2017)	90
Tabela 9 – Vagas UFGRS (2018 a 2020).....	90
Tabela 10 – Total de vagas ofertadas nos processos vestibulares	98
Tabela 11 – Total de alunos matriculados.....	101
Tabela 12 – Total de alunos com deficiência matriculados	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
3 APRESENTANDO A METODOLOGIA DE PESQUISA.....	47
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	47
3.1.1 O método	48
3.1.2 Instrumentos de coleta de dados.....	49
3.1.3 Desenho de pesquisa	50
3.2 LOCUS DA PESQUISA.....	51
3.3 CRITÉRIOS ÉTICOS	54
4 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E A INCLUSÃO.....	57
4.1 O <i>HABITUS</i> EM PIERRE BOURDIEU.....	57
4.1.1 O campo.....	60
4.1.2 Campo Universitário	62
4.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS ..	65
4.3 A UNIVERSIDADE NO CENTRO DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS.....	69
5 ANÁLISE DE DADOS	72
5.1 EDITAIS DE VESTIBULAR DAS UNIVERSIDADES (2017-2020).....	74
5.1.2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	74
5.1.2 Universidade Federal de Santa Maria	78
5.1.3 Universidade Federal de Brasília	80
5.1.3.1 Licenciatura à Distância (Unb)	85
5.1.4 Universidade Federal do Rio Grande do Sul	87
5.2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	91
6 SUPORTES OFERECIDOS PELAS INSTITUIÇÕES A PARTIR DOS RELATOS DOS COORDENADORES E COORDENADORAS	95
6.1 PROCESSOS SELETIVOS.....	96
6.2 PRESENÇA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA.....	100
6.3 PROFESSORES E ALUNOS: SUPORTES E BARREIRAS	103
6.4 OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE	105
7. PROCESSOS DE INGRESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA: À GUIA DE CONCLUSÃO.....	109

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

A fala de Marx na epígrafe (“O exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado”) traz o objeto ao qual proporciona o ingresso de qualquer pessoa no Ensino Superior, sendo esse um processo burocrático e legitimador do ingresso no nível superior. Assim, a pesquisa surgiu do interesse em aprofundar as questões relacionadas ao ingresso dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, por meio de Ações Afirmativas e de Políticas Públicas Educacionais, em cursos de Licenciatura de quatro Instituições Federais de Ensino Superior.

O texto de Marx na epígrafe traz o exame como sendo algo necessário e burocrático para se alcançar o conhecimento. A dissertação que ora apresentamos versará sobre esse reconhecimento oficial de mudança de uma substância noutra, ou seja “um conhecimento profano transformado em conhecimento sagrado”. Fazendo –se uma analogia com o dizer de Marx pressupõe-se que ao ingressar em um curso superior o estudante validará os conhecimentos necessários para se alcançar uma vaga para a sua formação inicial. Mas as vagas não são para todos e, por isso, as instituições criaram mecanismos de seleção, ou seja as provas e/ou exames previstos em processos de vestibular.

Para assegurar o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos observamos que os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão foram se modificando e incorporando novos valores. É nessa perspectiva que surgem as Ações Afirmativas. Trata-se de políticas que buscam diminuir as desigualdades sociais que durante os anos vêm se acumulando, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, e também de compensar os equívocos ocorridos pela marginalização histórica decorrente de fatores discriminadores presentes na sociedade.

As Ações Afirmativas são políticas – como tais, intencionais – que são criadas para provocar o desenvolvimento de formas institucionais diferenciadas visando, como se viu, a favorecer aquelas pessoas e

segmentos que, nos padrões até então institucionalizados, não têm iguais oportunidades de se tornarem membros de uma sociedade que se pensa livre e democrática (AMARAL, 2006, p. 49).

No Brasil, as Ações Afirmativas se apresentam como um caminho para a ascensão social e econômica de jovens que buscam o acesso ao Ensino Superior e a cursos de pós-graduação. Nesse contexto, de acordo com Amaral (2006), as Ações Afirmativas são consideradas políticas públicas voltadas para grupos que sofrem discriminação étnica, racial, de gênero, religiosa e têm como objetivo promover a inclusão socioeconômica de populações historicamente privadas do acesso a oportunidades para melhorar as condições sociais. Desse modo, as Ações Afirmativas abrangem ações de atendimento de serviços públicos, educação e saúde, entre outros.

No campo da educação o atendimento de estudantes com deficiência é incorporado ao grupo atendido pelas Ações Afirmativas, pois fica evidenciada a necessidade de modificações significativas, principalmente nas legislações vigentes e no estabelecimento de novas políticas que garantissem o acesso e a permanência desses estudantes em todos os níveis de ensino, desde os anos iniciais até a educação superior.

Nesse cenário surge a Lei 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, assegurando que estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, tivessem reservas de vaga de no mínimo 50% (cinquenta por cento) e, da mesma forma, o acesso por cotas foi garantido para aqueles estudantes “oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (Art. 5 – parágrafo único).

A Lei de Cotas não apresentava menção ao ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior, mas é através dela que a sociedade organizada se mobilizou para que pessoas com deficiência pudessem também ser contempladas em relação à reserva de vagas para o ingresso em Instituições de Ensino Superior – IES. Por outro lado, a política de cotas alcança outro objetivo, da mesma forma importante, que é a inclusão social por intermédio da

democratização do acesso à educação superior (CASTRO; AMARAL; SILVA; 2017).

Os documentos que tratam sobre os direitos alcançados pelas pessoas em vulnerabilidade social, e as que precisam ser incluídas no sistema educacional, são relativamente novos quando se abordam as políticas públicas. Pode-se afirmar que essas temáticas começam a fazer parte de discussões, resultados de fóruns e congressos internacionais com maior ênfase a partir dos anos 1990. O discurso de inclusão preconiza o acesso de todos os indivíduos aos direitos constitucionais, pressupondo que cada sujeito possui méritos próprios que indiquem o sucesso e o fracasso para alcançar os objetivos pessoais.

Portanto, partindo do discurso de inclusão, pretendemos discutir e dialogar com as políticas sociais que envolvem o meio educacional, tendo como foco o ingresso e a permanência no Ensino Superior do aluno com deficiência. Bianchetti (2001) define políticas sociais como sendo “as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social” (BIANCHETTI, 2001, p. 88).

Segundo Maciel (2020), as políticas sociais na área da educação demonstram meios para desenvolver o acesso de todos à escola com o fim de todos terem condições iguais. Entretanto, essa perspectiva apresenta limitações, porque só o acesso não garante a permanência, bem como a inserção dos estudantes em uma IES não lhes garantem que adquiram igualdade de condições de integralização curricular.

A partir da contextualização apresentada acima, partimos de três questões principais para apresentar a problematização da pesquisa:

- 1) Quais são os impactos da Política de Cotas no acesso da pessoa com deficiência em Instituições de Ensino Superior?

- 2) Quais são as barreiras existentes e enfrentadas pelos alunos com deficiência ao ingressarem no Ensino Superior e como têm sido transpostas?
- 3) Quais os suportes oferecidos aos alunos com deficiência para a superação das barreiras existentes nas instituições que frequentam?

Desse modo, é importante esclarecer três termos-chaves que compõem as perguntas, a saber: acesso, barreira e suporte. O acesso é compreendido de um modo amplo, ou seja, corresponde ao *ingresso* à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência) e, igualmente, a permanência desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso). Assim, o acesso implica em um processo de mudança, e está relacionado a “criar condições legais e direitos igualitários” (MANZINI, 2008).

Por outro lado, as barreiras se configuram como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Identificar as barreiras colabora para distinguir as variadas dificuldades existentes no acesso à informação e ao conhecimento. Já o suporte se caracteriza como os meios ou métodos que auxiliam na transposição de toda e qualquer barreira. Vale destacar que a Lei nº 13.146 de 2015, no Artigo 37 parágrafo II, dispõe a respeito de um suporte individualizado e que atenda às necessidades específicas da pessoa com deficiência.

Portanto, é a partir das ações que promovem o acesso dos estudantes com deficiência às IES, as barreiras enfrentadas pelo corpo diretivo dos cursos de música em assegurar esse acesso e, ainda, aquelas barreiras enfrentadas pelos estudantes para permanecer nos cursos e, por fim, o suporte pedagógico e de acessibilidade para o desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão que chegamos à questão de pesquisa: **Como se dá, à luz das Ações Afirmativas promovidas pelo**

Estado, o acesso de alunos com deficiência em Instituições Federais de Ensino Superior em cursos de Licenciatura em Música? Dessa questão principal outra se derivou: Quais os suportes para garantir o acesso dos candidatos com deficiência a esses cursos?

Assim, o trabalho estruturado propõe uma discussão a respeito das Ações Afirmativas vinculadas à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior nos cursos de Licenciatura em Música de IFES da região Centro-Oeste e Sul do Brasil, propondo uma investigação de como elas se efetivam no acesso de estudantes cotistas com deficiência em cursos de Ensino Superior de Música.

Procuramos descrever, ao mesmo tempo, as ações que envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão a partir da análise dos editais de seleção por meio de vestibular das instituições de ensino pesquisadas.

O trabalho apresenta como objetivo geral **analisar o acesso dos alunos com deficiência em Licenciaturas em Música da região Centro-Oeste e Sul do Brasil por intermédio da reserva de vagas, identificando os impactos das políticas implementadas pelo Estado, os suportes oferecidos aos estudantes com deficiência no tocante ao processo de ingresso no curso e as barreiras enfrentadas pelos estudantes para a realização das provas de seleção.**

Como objetivos específicos a pesquisa visa:

- a) Verificar como se dá por meio de editais de vestibular o acesso dos alunos com deficiência nos cursos de Licenciatura em Música;
- b) Identificar os suportes que garantem o acesso de estudantes com deficiência, mais especificamente os Núcleos de Acessibilidade;
- c) Analisar os impactos das Políticas Públicas de Inclusão no acesso dos estudantes com deficiência em cursos de Licenciatura em Música.

Ao analisar os trabalhos produzidos no campo da educação musical envolvendo alunos com deficiência, notamos que trabalhos que dizem respeito ao ingresso no Ensino Superior eram pouco abordados. Surge, assim, o interesse pessoal em discutir essa temática, já que no campo da educação básica o número de matrículas e o acesso ao ensino regular de estudantes com deficiência têm sido mais debatido em pesquisas científicas. Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de se ter poucos trabalhos que discutem o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior em cursos de Música.

Acreditamos que a pesquisa, além de complementar e trazer novos aspectos do acesso da pessoa com deficiência no Ensino Superior, mediante a participação de coordenadores e coordenadoras dos cursos de Música, procura evidenciar os impactos da Lei 13.409 de 2016 sobre a oferta de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Lei essa que veio a complementar a Lei 12.711 de 2012, já mencionada.

A pesquisa adota os conceitos de campo, campo universitário e *habitus* propostos por Pierre Bourdieu (1930-2002) e busca apoio no Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992) para embasar a discussão. Perscrutamos, assim, uma maneira de se analisar o objeto de pesquisa, oportunizando outras “lentes” teóricas na observância dos eventos sociais envoltos no contexto da educação superior e das pessoas com deficiência que desejam ingressar em cursos de Licenciatura em Música.

O texto está estruturado em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução com as motivações para a realização da pesquisa, que surgiu do interesse em aprofundar as questões relacionadas ao ingresso dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, por meio de Ações Afirmativas e de Políticas Públicas Educacionais, em cursos de Licenciatura de quatro Instituições Federais de Ensino Superior.

No segundo capítulo será apresentada a revisão de literatura que foca nos temas principais do objeto de pesquisa, como as políticas públicas, o

contexto de inclusão no Ensino Superior e Ações Afirmativas voltadas ao acesso de pessoas com deficiência. Na revisão de literatura abordaremos os textos que fundamentam a pesquisa, assim como textos que colaboram para a sua contextualização.

No terceiro capítulo o foco concentra-se na metodologia, com destaque para o desenho de pesquisa, os critérios para a seleção das quatro instituições participantes, o motivo pela escolha dos coordenadores e coordenadoras para responder o questionário e os cuidados éticos adotados, bem como a definição das categorias utilizadas para a análise dos dados.

No quarto capítulo será apresentado o contexto histórico da universidade brasileira, bem como as políticas educacionais e de inclusão, além dos documentos que se relacionam com o escopo do trabalho.

No quinto capítulo, são analisados os editais de vestibulares, das instituições investigadas dos últimos quatro anos. Esses dados apontam para a existência de coerência com os dispositivos legais presentes para auxiliar o ingresso da pessoa com deficiência no Ensino Superior.

No sexto capítulo, são apresentados os dados obtidos mediante a aplicação dos questionários que foram enviados aos coordenadores e coordenadoras dos cursos. Buscamos, também, resgatar informações nos *sites* das instituições pesquisadas sobre Núcleos de Acessibilidade, verificando os suportes oferecidos.

O sétimo capítulo apresenta algumas considerações sobre a temática trabalhada, trazendo para a discussão o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, à guisa dos referenciais teóricos adotados.

E por fim, nas considerações finais apontamos como as estruturas dos cursos de Licenciatura em Música nas quatro instituições participantes da pesquisa estão sendo mudadas a partir da Lei de Cotas e das Ações Afirmativas, mediante reserva de vagas para estudantes com deficiência, seja pela alteração nos editais do processo seletivo vestibular, ou pela implementação dos Núcleos de Acessibilidade.

2. REVISÃO DE LITERATURA: CONSTITUINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO

A revisão de literatura foi organizada em dois assuntos principais: 1) produções científicas sobre as Ações Afirmativas vinculadas à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior; 2) Estudantes com deficiência no Ensino Superior e os programas de suporte.

A utilização de documentos normativos, artigos, teses, dissertações e livros que envolvem a temática são importantes para construir um direcionamento para a pesquisa. Para Bourdieu (2020), as oportunidades de acesso ao Ensino Superior, resultado de seleção ocorrida ao longo da escolaridade, pesa com o rigor desigual sobre os sujeitos. Entretanto, o peso da desigualdade não invalida o indivíduo a chegar lá.

Assim, para discutir tanto as dificuldades quanto os mecanismos que garantem o acesso da pessoa com deficiência no Ensino Superior foram apontadas, neste texto, pesquisas que envolvem essa temática.

2.1 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Para identificarmos pesquisas que tratam sobre as Ações Afirmativas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior foram utilizados os descritores “educação musical”, “educação especial”, “Ensino Superior”, “políticas educacionais”, “políticas de inclusão”, “políticas de cotas”. Esses descritores foram empregados em buscas nos Anais de Congressos com Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Revista Brasileira de Educação Especial nos anos de 2012 a 2021 (RBEE), Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) nos anos de 2016 a 2021, Associação Nacional de

Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP); Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)¹.

Almeida (2012) menciona, em seu texto, a problemática de selecionar aqueles que terão direito ao nível de educação mais alto na hierarquia do sistema de ensino e, além disso, daquele ensino tido como o de melhor qualidade e “gratuito”. O autor traz uma série de questionamentos entre os quais “Como contemplar demandas legítimas de grupos com desvantagens sociais que agora ganham vulto e exigem celeridade para aspectos, todavia, nem sempre rápidos, posto que de maturação lenta?” O autor traz a grande complexidade do tema e o quão polêmico pode ser, além de apontar os problemas políticos, sociais e econômicos que envolvem a temática do ingresso no Ensino Superior e aponta discussões sobre as cotas no processo de seleção (ALMEIDA, 2012, p. 3).

Já o texto “Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior”, de Brito, Quirino e Porto (2013), publicado na Revista Educação, aduz sobre a dificuldade que a sociedade encontra para efetivar propostas de inclusão, bem como o fato de que algumas instituições superiores não estarem preparadas para receber e dar suporte às pessoas com deficiência. As autoras defendem a ausência de mão de obra qualificada para atender os estudantes com deficiência, o que dificulta a não concretização do processo de inclusão (BRITO; QUIRINO; PORTO, 2013).

O artigo “A Implementação da Lei de Cotas 13.409/2016 para pessoas com deficiência na Universidade”, de Costa e Naves (2020), apresenta como objetivo a discussão dos limites que a lei de cotas vem enfrentando para garantir a inclusão dos alunos com deficiência, os desafios que o Ensino

¹ Consultamos as Bibliotecas Digitais da USP e UNICAMP em virtude de melhor rastrear os trabalhos produzidos pela área que, no período da consulta, não constavam das outras Bibliotecas Digitais.

Superior enfrenta no desafio pela inclusão e o debate na universidade, referente à lei de cotas para alunos com deficiência. Os autores, na obtenção dos resultados, apontaram que os alunos, ainda, têm muitas dúvidas em relação aos beneficiados da lei (COSTA; NAVES, 2020).

Já o trabalho de Rocha e Miranda (2009) vai na direção do papel social da universidade e o compromisso de proporcionar um processo seletivo justo e democrático para as pessoas com deficiência, tendo como premissa as políticas de inclusão. Desse modo, as autoras trarão uma análise das condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência em uma instituição federal situada na região Nordeste do Brasil, e, segundo as estudiosas, os resultados convergem para o despreparo, tanto da universidade quanto dos professores, em recepcionar esse público (ROCHA; MIRANDA, 2009).

No artigo de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) há o mesmo estudo, agora realizado em uma instituição do interior do Paraná que aponta para os limites das condições de permanência, dificultando aos estudantes a acessibilidade ao conhecimento. Os autores destacam que a instituição pesquisada busca se adequar às políticas de inclusão, sobremaneira ao ingresso no Ensino Superior (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

Valim e Pacheco (2020) referem-se ao estudo de quatro instituições da região Sul do Brasil. Os autores pesquisam os cursos de Licenciatura em Música e afirmam que a permanência é a grande questão da acessibilidade, pois existe a ausência de profissionais habilitados para atender esse público nos cursos de Licenciatura em Música.

Ingles et al. (2014) refletem, em seu texto, as muitas implicações das análises das políticas públicas na formação docente para o atendimento da pessoa com deficiência e no processo de adaptação das políticas e práticas pedagógicas. Os pesquisadores trazem uma análise bibliográfica sobre o tema e direcionam que mesmo com as políticas públicas para a educação estejam

postas, elas não conseguiram atingir as práticas pedagógicas e a formação docente voltada a esse público (INGLES et al., 2014).

Almeida, Bellosi e Ferreira (2015) buscaram compreender como se tem dado o processo de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, realizando um delineamento das políticas públicas e suas reverberações na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), lócus da pesquisa. Os autores defendem que a continuidade e ampliação das políticas e ações empreendidas em nível micro podem aprofundar o processo de inclusão das pessoas com deficiência (ALMEIDA; BELLOSI; FERREIRA, 2015).

Castro e Almeida (2014), que realizam uma pesquisa voltada ao ingresso e permanência de alunos com deficiência, propuseram-se a verificar as barreiras e os facilitadores encontrados pelos estudantes no cotidiano do Ensino Superior. Participaram da pesquisa 12 Coordenadores de Serviço de Apoio e 30 alunos com deficiência de 13 universidades, resultando, como grandes desafios para as universidades, romper com as barreiras atitudinais, prever e prover condições de acessibilidade e criar práticas que sejam menos excludentes (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Rosa e Martins (2020) analisam como ocorreu a implementação das Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Foi base da pesquisa a análise documental e entrevistas com os servidores da instituição que tinham por objetivo compreender a organização da implementação, assim como as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas por aqueles que eram responsáveis pela efetivação da política na universidade. Os autores apontam que mesmo sendo garantido o acesso ao Ensino Superior alguns ajustes precisam ser realizados na legislação, principalmente no que se refere ao investimento público em políticas públicas de assistência estudantil, recursos humanos e materiais (ROSA; MARTINS, 2020).

Martins, Leite e Lacerda (2015) colaboram para a evolução das matrículas de pessoas com deficiência nos cursos de graduação presencial e a

distância das instituições públicas, sobretudo, após a implementação do Programa Incluir. A pesquisa caracteriza-se como descritivo-analítica, com base documental, cujas fontes de dados foram resumos técnicos e planilhas do Censo da Educação Superior no período de 2000 a 2011 e documentos do Programa Incluir no período de 2005 a 2011. Esse trabalho é importante, visto que traz um quadro anterior à promulgação da Lei nº 13.409 de 2016, mostrando uma evolução no quadro de ingressantes no Ensino Superior (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

Em seu texto de mestrado, Monteiro (2016) trata da atenção atribuída pelos docentes universitários às questões sobre a educação inclusiva no Ensino Superior. A autora buscou analisar o que mudou, ou não, na prática docente, identificando se os saberes (oriundos de pesquisas sobre educação especial e legislação) têm contribuído para a prática pedagógica e para o crescimento pessoal/profissional desses professores que trabalham ou trabalharam com alunos de educação especial no Ensino Superior. A estudiosa apontou que os docentes universitários necessitam de adaptação à realidade atual e que, para tanto, é necessário que muitas mudanças sejam concretizadas (MONTEIRO, 2016).

Araújo, Araújo e Araújo (2016) apresentam um recorte de uma análise bibliográfica de 12 artigos da Revista Brasileira de Educação Especial sobre Educação Especial no Ensino Superior, assim como as perspectivas para o discente Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que ingressa no Ensino Superior. Como resultado, os autores verificaram que os discentes PAEE que chegam ao Ensino Superior enfrentam dificuldades suscitadas por meio de preconceito velado, acessibilidade física, inadequação curricular, entre outras. Assim, os pesquisadores concluem que a inclusão dos alunos com deficiência carece de atenção, para que consigam transpor as barreiras localizadas em todos os níveis de escolarização, de modo a contribuir para que não só cheguem ao Ensino Superior, mas também que conquistem o conhecimento.

Do trabalho de Gomes e Silva (2001) trazemos o conceito de Ações Afirmativas, pois esse é um termo jurídico que perpassa todo o texto aqui

apresentado. O enfoque dos autores é apresentar as tendências ideológicas que compõe a desigualdade brasileira, sendo a educação um dos setores mais atacados (GOMES; SILVA, 2001).

Para colaborar com Gomes e Silva (2001), Piovesan (2008) realiza questionamentos pertinentes à temática das Ações Afirmativas. Embora a autora traga seu olhar para os afrodescendentes, mulheres e crianças, o seu texto é pertinente, uma vez que os questionamentos levantados se relacionam com a busca pela igualdade, aqui, igualdade no ingresso ao Ensino Superior.

Souza (2006) adiciona a discussão sobre as políticas públicas nos apresentando uma revisão dos principais conceitos e modelos de formulação e análise de políticas públicas. A autora, além do mais, possibilita a observação da aplicabilidade das variadas vertentes das teorias neoinstitucionalistas. Souza (2006) conduz esclarecimentos que auxiliaram na compreensão do Ciclo de Políticas proposto por Bowe et al. (1992), além de proporcionar olhares extras para o Ciclo.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Cunha (2000) situa a História da Educação Superior no Brasil sob três momentos: a) os Estudos Superiores introduzidos pelos jesuítas por meio da Companhia de Jesus; b) as Escolas Superiores que emergem com a Reforma Pombalina e c) a Criação da Universidade, esta última, inicialmente, por pensamentos privatistas e, posteriormente, por decretos federais.

De acordo com Stallivieri (2006) o Ensino Superior surge no Brasil em 1808, com a transferência da sede do poder e da elite portuguesa para o Rio de Janeiro, como resultado da formação das elites que buscaram a educação, sobretudo, em instituições europeias, durante o período de 1500 a 1800, e que retornaram ao país com sua qualificação.

Elas surgem em momentos conturbados e são basicamente fruto da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil se comparadas às instituições dos outros países, eram mais jovens e resultado da necessidade de formação de burocratas e de especialistas para a produção de bens de consumo das classes dominantes e a formação de um quadro complementar de profissionais liberais (STALLIVIERI, 2006, p. 6).

Ao longo de sua existência, as universidades sofreram a influência dos dominantes, a princípio, da Igreja, do Estado e atualmente da sociedade capitalista e globalizada, cujo mercado exerce crescente pressão sobre o perfil dos cursos e sobre o modo como as universidades estão inseridas na sociedade (STALLIVIER, 2006).

O modelo de universidade que se adotou no país foi um modelo descontextualizado do momento político, econômico e social do Estado, desvinculado de qualquer projeto de desenvolvimento nacional, embora em todos os momentos esse projeto tenha sido invocado e referido sem nunca ter existido de fato, orgânico e articulado. A Universidade Brasileira não foi, em nenhum momento, concebida no seio de um projeto educacional vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional (SOUZA, 1996).

Nesse sentido, levando-se em consideração que a própria universidade foi consolidada para atender ao um público privilegiado, principalmente formado por estudantes vindos das classes dominantes, observamos que as pessoas com deficiência não tiveram suas vozes ouvidas diante do contexto da Educação Superior. Constatamos a partir dos documentos apresentados durante a pesquisa, que somente na década de noventa, do século XX, que a legislação orienta para elementos de inclusão desse público em documentos normativos vigentes a respeito do Ensino Superior.

Os processos que hoje denominam-se de inclusão escolar e as políticas desenvolvidas para a sua sustentação serão abordados de acordo com Bueno (2008, p. 49). Segundo o autor a inclusão seria “[...] uma proposição política em ação de incorporação de alunos que, tradicionalmente, têm sido excluídos da escola [...]”. A posteriori, apresentaremos os programas governamentais

desenvolvidos para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

2.2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E NORMATIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE INCLUSÃO

Na História da Educação, percebemos que, de tempos em tempos, surgem novos paradigmas que representam mudanças nos valores, percepções, nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas que ordenam a sociedade por isso, a importância de compreender como vem se desenrolando a escolarização da pessoa com deficiência e os processos que a envolvem no decorrer dos séculos; desde a condição de extermínio e abandono, na era pré-cristã, a que eram submetidos, conforme apontam estudos de Pessotti (1984), passando pelo processo que se denomina, atualmente, no Brasil, de inclusão (BRASIL, 2008).

No bojo das transformações sociais a que a humanidade está propensa, as concepções e os valores humanos vão se modificando. Essas mudanças se refletem nos paradigmas que a própria sociedade estabelece amiúde. Assim, como a transição do paradigma da institucionalização para o de integração (MINETTO, 2010, p. 46) refletiam preceitos de cada época, também o paradigma da inclusão vem anunciar novas percepções da sociedade.

Na nova perspectiva já não é mais permitida a segregação e o extermínio praticados em relação às pessoas com deficiência, as quais deixaram de ser abandonadas à própria sorte ou impelidas a adequar-se às “exigências” sociais para serem consideradas normais. Nesse ponto de vista de inclusão é a sociedade que se organiza para criar condições e possibilidades, a fim de que as pessoas com deficiência tenham condições para sua subsistência e consequente participação na sociedade (BRASIL, 2008).

Esse reordenamento, que culmina com o paradigma da inclusão, reflete uma sociedade em processo de modernização, com aparato de produção de bens e serviços que se multiplicam gradativamente, ao mesmo tempo que demanda menor participação de recursos públicos para a subsistência das minorias marginalizadas (JANNUZZI, 2006).

Além da participação na sociedade, novas conquistas se dão no campo da educação das pessoas com deficiência. A educação passa a ser defendida, o que impulsiona a elaboração de políticas públicas e, por consequência, de uma nova legislação que orientasse a formação de professores e o acesso desse público na escola (BRASIL, 2008).

O termo inclusão passou a ser utilizado em políticas educacionais com maior frequência a partir do fim do ano de 1990, marcando mudanças no que se refere à escolarização de alunos com deficiência. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – DMET, oficializada em 1990, em Jomtien/Tailândia, evoca a necessidade da “educação para todos”, destacando o foco na educação básica. A DMET não se refere especificamente ao termo inclusão, mas enfatiza uma educação para transformar a realidade social do indivíduo. Nesse sentido, orienta as políticas sociais e educacionais a serem adotadas para que os países signatários organizem e implementem ações inclusivas. O Brasil comprometeu-se a elaborar um sistema educacional acolhedor para todos. O lema do discurso oficial adotado no Brasil era "Todos na escola" e "Uma escola de qualidade para todos" (BRASIL, 2002, p. 9).

Em 1994, com a publicação da Declaração de Salamanca, avança-se um pouco mais nas diretrizes para a implementação da “educação para todos”. Destaca-se nesse documento o princípio do direito de todos a uma educação de qualidade, considerando-se as especificidades de cada indivíduo. Fica estabelecido que “as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais” (BRASIL, 2008, p.14).

A partir do documento de Salamanca, caberia aos sistemas de ensino a elaboração de programas e propostas educacionais que favorecessem a aprendizagem, aprimorando a instituição de ensino, resultando em uma sociedade mais inclusiva (UNESCO, 1994). Foi assim que, no mesmo ano da publicação da Declaração de Salamanca, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". (BRASIL, 1994, p. 19).

Apesar da importância do documento mencionado acima, esse foi talvez um dos aspectos que tenham orientado a sua reformulação em 2008, pois seu princípio norteador apesar de assegurar o acesso dos estudantes na educação básica não lhes assegurou a valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem e manteve a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. Desse modo, para se adequar às políticas e documentos internacionais com relação ao direito de todos à educação e à abertura para a inclusão de alunos com deficiência no âmbito da escola regular, a legislação brasileira passou por modificações.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – normatizou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ademais foi um dos primeiros documentos que passou a estabelecer pressupostos legais para a escolarização da pessoa com deficiência, tendo um capítulo dedicado à Educação Especial. No Artigo 59 assegura que os sistemas de ensino devem prever aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características

do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Para implementar, organizar e viabilizar os recursos necessários para o atendimento aos educandos, fundamentada numa Política de Educação Especial, foi criada no Ministério de Educação a Secretaria de Educação Especial.

É nesse sentido que a educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação (BRASIL, 2002, p. 10).

A Secretaria de Educação Especial (SEESP) teve importante papel para a produção de material pedagógico de apoio aos professores e às escolas de educação básica (BRASIL, 2002). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) foi um dos documentos que pode ser destacado como de fundamental importância para a implementação das ações de inclusão de pessoas com deficiência na educação básica e surgiu dos fóruns de discussões, coordenados à época pela (SEESP). O documento produziu uma repercussão imediata nos processos formativos dos professores do ensino fundamental e constitui-se num dos maiores desafios para a implantação de um sistema educacional inclusivo.

A política da inclusão das crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais especiais, nas escolas de ensino regular, constitui-se de fato um importante componente da política de universalização do acesso ao ensino fundamental. Assim como era importante criar os meios para incluir todos os alunos na escola, tornou-se imprescindível que os sistemas de ensino reconhecessem esses alunos com necessidades especiais, garantindo-lhes o mesmo direito à educação de qualidade. (BRASIL, 2002, p. 20)

Ainda com relação à documentação que gerou impacto na legislação e no estabelecimento das políticas públicas brasileiras para o atendimento e formação de professores para atuar na educação especial, podemos relacionar a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (BRASIL, 2008), que tem por objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Assim, a pesquisa em elaboração destaca o item que prevê a **transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior**, apontado pelo PNEEPEI. A Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2010), estabeleceu o seguinte:

Art. 24 - Os Estados Partes assegurarão que **as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior em geral**, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2010, p. 35 – grifo nosso).

Outro ponto importante nesta discussão é a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre as vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Assim, depreendemos que esses dois documentos, homologados em governos diferentes, apresentam uma complementação de ações.

As duas últimas leis, supracitadas, serão os documentos norteadores da pesquisa a ser realizada, já que são documentos que notabilizam o discurso de inclusão no Ensino Superior. E, desse modo, pretendemos contribuir para o avanço das discussões de acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior de Música, traçando paralelos entre as políticas públicas de educação, educação musical e educação especial, tendo como base a análise de algumas instituições que oferecem o curso de licenciatura nas regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil

Nesse sentido, a legislação vigente se aproveita do conceito de inclusão e da importância da sua aceitação no campo da educação para introduzir uma ideia de construção de uma sociedade igualitária. Ou seja,

[...] a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 8).

Segundo Miranda (2006, p. 7) “o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência nas universidades de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço”, contudo, somente essa obtenção de espaço não garante um acesso de qualidade à educação. Exige-se, ainda, o respeito às normas vigentes e o atendimento das especificidades dos tipos de deficiências que adentram às instituições.

Monteiro (2016) menciona que as pessoas com deficiência não buscam tratamento diferenciado, mas a igualdade de direitos, com o fim de se integrarem à sociedade que compõem. Dessa maneira, do ponto de vista da autora, precisamos discorrer a respeito do processo de exclusão e discriminação que, por longo período, construiu a sociedade. Fazer uma contextualização histórica desse processo até o marco dos direitos das pessoas com deficiência – Lei 13.146 de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência – faz-se importante para iniciarmos a discussão sobre o acesso ao Ensino Superior.

O cenário brasileiro, em relação ao trato da pessoa com deficiência, não difere do contexto global. Ressaltemos, porém, que a condição de escolarização das pessoas com deficiência inicia-se no século 19, quando os serviços, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispuseram a organizar e a implementar ações isoladas e individuais.

Para Mazzotta (2005), a História da Educação de pessoas com deficiência no Brasil compreende três grandes períodos, sendo o primeiro período de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de caráter privado, quando surgem as instituições filantrópicas com uma atenção mais clínica do que pedagógica. O segundo, que se inicia em 1957 e vai até 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional. E a partir de 1993, período marcado por movimentos em prol da inclusão, quando as políticas públicas começam a citar o alunado da rede pública de ensino como alvo da educação especial e especificar algumas ações voltadas a essa clientela, como evidencia a LDB 9394/96, que no capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

2.2.2 Os programas de suporte ao estudante com deficiência

A Educação Superior está prevista na Carta Magna (BRASIL,1988), onde o artigo 208 propõe “o acesso a níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um.” (BRASIL, 1988). Outros documentos legais vêm assegurar o direito à educação e à sua consecução, garantindo o compromisso do Estado na sua promoção.

Nacionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n.9.394/96, disciplina a educação formal, sendo significativa ao favorecer o acesso à educação a todas as pessoas. No âmbito da Educação Superior, essa perspectiva teve reflexos importantes e demandou modificações a começar pelas normativas legais.

Embora os preceitos inclusivos, segundo a LDB 9394/96, abarquem todos os níveis e modalidades de ensino, diferentemente da Educação Básica, que é obrigatória e provida pelo poder público, Maciel (2020) destaca que na Educação Superior o acesso ocorre por meio de processos seletivos, como o

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM², o Programa de Avaliação Seriada Seletiva – PASS³ e, ainda, pela realização de provas e avaliações conhecidas como vestibular.

Em linhas gerais, a Circular nº 277/1996 orienta a adoção de medidas que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos com a finalidade de tornar possível o acesso e permanência dos candidatos aos cursos de graduação.

No momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. - utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; - utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador. - colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos. Ademais flexibilidade na correção das provas discursivas dos candidatos com deficiência auditiva, privilegiando o aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal. - adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física; - ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato; - criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (BRASIL, 1996, p. 1- 2).

Apesar da orientação disposta pela Circular, somente após três anos, com o Decreto nº 3.298/99 é que se tem a formalização específica quanto à oferta de adaptações de provas e recursos necessários para estudantes com deficiência acessarem a educação superior. O Decreto nº 3.298 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989 (BRASIL,

² O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>.

³ O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é uma modalidade alternativa de acesso ao ensino superior que surgiu para amenizar o impacto da passagem do vestibular. São aplicadas três provas, realizadas ao término de cada uma das séries do ensino médio. O conteúdo, que antes era cobrado de uma só vez no vestibular, é diluído nos três anos de avaliação. São destinadas metade das vagas do primeiro processo seletivo de cada ano para os alunos do PAS. Quem participa do PAS não está impedido de concorrer também pelo vestibular tradicional

1989), dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência⁴, consolida normas de proteção e dá outras providências, em seu artigo 27, enfatiza que as IES “deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários” (BRASIL, 1999, p. 9).

A Língua Brasileira de Sinais – Libras – disposta sob a Lei Nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No mesmo ano, em 2002, a Portaria nº 2.678 dispõe sobre a Grafia Braille, define diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todo o território nacional, sendo que tais ações propunham a ampliação do acesso a esses sistemas de comunicação (BRASIL, 2002b).

Em 2003, a Portaria Nº 3.284 orienta a Secretaria de Educação Superior a tomar medidas necessárias para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência física e sensorial, com suporte técnico da Secretaria de Educação Especial e ainda vincula a autorização e reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de Instituições de Ensino Superior à observância dessas medidas. O documento tem por finalidade assegurar, a esse público, “condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003, p. 1).

Em 2004, o Decreto nº 5.296 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

⁴ Nomenclatura disposta no documento.

deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, do qual o artigo 65 dispõe sobre as diretrizes que o Poder Público deve observar:

- I - reconhecimento da área de ajudas técnicas como área de conhecimento;
- II - promoção da inclusão de conteúdos temáticos referentes a ajudas técnicas na educação profissional, no ensino médio, **na graduação e na pós-graduação**;
- III - apoio e divulgação de trabalhos técnicos e científicos referentes a ajudas técnicas;
- IV - estabelecimento de parcerias com escolas e centros de educação profissional, **centros de ensino universitários e de pesquisa**, no sentido de incrementar a formação de profissionais na área de ajudas técnicas; (BRASIL, 2004, p. 11- grifo nosso).

A difusão de conceitos como “acessibilidade” e “ajudas técnicas”, bem como o reconhecimento desses termos como incrementos para promover acesso e permanência das pessoas com deficiência nos níveis mais elevados de ensino, parte do pressuposto de que o paradigma da inclusão amplia o olhar da sociedade para além da limitação que a deficiência possa apresentar, permitindo perceber o ambiente acessível e mesmo alguns programas específicos, como uma extensão da pessoa com deficiência.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir⁵ – foram propostos com vistas a oportunizar o acesso de estudantes com deficiência ao nível superior, ou seja, ingressarem em universidades privadas, com auxílio financeiro do poder público, ou públicas, por intermédio dos programas sociais.

O Programa Incluir foi regido pelo Edital nº 2 de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005a) e preconizava ações a fim de garantir o acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) públicas. Tinha por objetivo consolidar a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais, de modo a garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nos cursos de graduação, eliminando barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e arquitetônicas favorecendo a aprendizagem desse alunado.

⁵ Mais informações acesse: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>.

Nesse mesmo ano, 2005, criou-se o ProUni pela lei nº 11.096 (BRASIL, 2005b) que tem por finalidade a concessão de bolsas parciais ou integrais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior. Para aderir ao programa há algumas obrigações a serem cumpridas pelas instituições, sendo cláusulas necessárias incluídas no artigo sétimo da lei, em seu inciso II, que prevê um “percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao Ensino Superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros” (BRASIL, 2005b) e o programa traz deveras, no artigo segundo, os destinatários das bolsas: o “estudante portador de deficiência” que cumprir os termos previstos em lei.

O ProUni é um dos programas que representa as características das políticas de Educação Superior do país, pois demonstra o processo de privatização desse nível de educação em consonância com as políticas de Estado (MACIEL, 2020). Contudo, devemos levar em conta a posição social vivenciada pela sociedade brasileira, posto que o programa também favorece o acesso de um público, que por diversos fatores, não conseguiria acessar a Educação Superior.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, reconhece a educação especial como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 11).

Afirma a inclusão escolar de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino e é clara no que diz respeito ao acesso, à permanência e à participação desses estudantes por meio de ações que contemplem:

[...] o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Garantindo, ainda,

[...] Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 10).

E, ao reconhecer e afirmar a inclusão escolar em todos os níveis de ensino, declara que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 13).

O compromisso do Estado com a educação das pessoas com deficiência se apresenta bem articulado na Política de 2008, que, de modo mais sistemático, conceitua a educação especial, define o alunado público-alvo, menciona os profissionais que deverão atuar e a formação que devem ter e, ainda, como os sistemas devem organizar-se para a oferta do AEE – Atendimento Educacional Especializado, o qual é definido como um serviço da Educação Especial que “identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as especificidades do alunado” (BRASIL, 2008, p. 13).

O Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino.

Ainda sobre o acesso da pessoa com deficiência aos níveis mais elevados de ensino, a política de cotas, a partir da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), preconiza que os estudantes com deficiência também passariam a

integrá-la, porque a Lei nº 12.711/2012 abarcava somente estudantes indígenas, pretos, pardos, quilombolas e não fazia menção aos estudantes com deficiência.

Salientamos, aqui, o recorte feito pela proposta deste estudo, o qual se debruça sobre as universidades públicas brasileiras das regiões Centro-Oeste e Sul, que aceitaram participar da pesquisa e que ofereceram cursos de licenciatura em Música. Tal esclarecimento é necessário, pois ao abordarmos o contexto das universidades brasileiras haveremos de nos ater aos aspectos histórico e organizacional, os quais se apresentam pertinentes ao objeto desta investigação.

Assim, os documentos normativos que foram utilizados para a composição deste trabalho foram: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na Educação Especial de 1990; o Plano Nacional de Educação Especial proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) EM 1977; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a lei nº 12.711 e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC em 2008, e o Programa Incluir de 2013.

Os documentos relacionados acima colaboram e compõem a política educacional brasileira. Foi dada maior atenção às ações relacionadas ao Ensino Superior e ao ingresso das pessoas com deficiência. Para tanto, realçamos a leitura da Lei nº 13.409 de 2016, visto que ela cita de forma explícita o ingresso da pessoa com deficiência no Ensino Superior.

Barone (2015) defende que a agenda educacional brasileira, ao longo dos anos 1980, priorizou a expansão quantitativa da oferta, ampliando o acesso com a expansão da rede física. Já nos anos 1990, com as reformas orientadas sobre a perspectiva da democratização da educação, os aspectos que direcionam essa nova agenda dão destaque para a perspectiva da cidadania e da formação do trabalho, buscando melhorias na qualidade do sistema educacional.

Outro aspecto importante para a pesquisa é o Ensino Superior, com destaque ao seu histórico, e para isso buscamos fundamentação nos trabalhos de Sampaio (1991), Cunha (2000), Catani (2008) e Azevedo e Catani (2011). Esses autores trouxeram indicativos de por onde começar a observar a História da Universidade Brasileira, além de apontarem os objetivos por traz de cada ação política que envolvia o desenvolvimento da universidade. Outros autores importantes para esse recorte foram Moraes, Paes e Castro (2017), que debatem sobre os modelos universitários importados pelo Brasil. A leitura desses autores ajudou-nos a compreender a organização da universidade brasileira, o campo universitário.

Os livros de Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2006) nos oferecem todo o panorama histórico-social da educação especial e as conquistas e avanços das pessoas com deficiência no meio político, social e educacional. O livro de Jannuzzi (2006) busca estudar a especificidade da educação especial no contexto da “regular”, nas vicissitudes da organização social brasileira, na base material e cultural. A autora explicita os acontecimentos educacionais e aborda algumas vertentes teóricas mais significantes.

Já Mazzotta (2005) reconstrói a trajetória da educação especial no Brasil. A pesquisa é dividida em dois períodos, sendo o primeiro de 1854 a 1956 e o segundo de 1957 a 1993. O autor evidencia a descontinuidade nas políticas educacionais voltadas à inclusão das pessoas com deficiência, e melhor do que obter um documento técnico específico é a coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e os planos e propostas para a implementação de tais princípios.

Maciel (2020) discorre sobre o discurso de inclusão nas políticas de Educação Superior desenvolvidas no governo Lula (2003-2010). A autora chama a atenção para como o Estado vem tomando orientações com a lógica da globalização e do neoliberalismo, que influenciam as relações sociais e econômicas do Brasil. Maciel (2020) nos mostra como a palavra inclusão é utilizada nos documentos, ora para justificar os objetivos ora usada como próprio objetivo a ser atingido.

Os textos lidos e analisados apontaram variados caminhos percorridos pelo processo de inclusão ao longo dos anos no Brasil, além de indicar como ele tem alcançado o Ensino Superior – se o tem alcançado. Alguns autores trouxeram a descontinuidade nas agendas de inclusão pelo governo brasileiro, mas mesmo com essa dificuldade tem se chegado a conquistas que outrora não seria possível.

Ademais, notamos que, a partir da década de 1990, houve um avanço considerável nas políticas de inclusão e em documentos que colaboram para esse avanço. Entretanto, somente nos anos de 2010 é que se observou a chegada desse ao Ensino Superior. Ficam claras, assim, as dificuldades apontadas por Castro e Almeida (2014), que mesmo com documentos colaborando para o ingresso no Ensino Superior existem, não obstante, outras barreiras.

Monteiro (2016), ao analisar as práticas docentes, nos alerta para uma discussão já trazida por Chauí (2001) e Bourdieu (2020): a universidade é um campo de disputas e que a mesma é uma instituição social, ou seja, realiza e exprime ações que compõem e moldam a sociedade. Desse modo, as práticas docentes refletem como a sociedade brasileira é marcada por desigualdades e injustiças, além de dificultar o acesso a informações realizando um mau serviço ao cidadão.

Um aspecto importante observado pelos autores relacionados é a presença, mesmo sem uma lei, de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Outro ponto é a presença de órgãos, dentro das universidades, que

visam a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente da Educação Superior, o que nos indica uma direção: as legislações servem para legitimar uma ação que já vem ocorrendo no decorrer dos tempos.

O que observamos é que não se pode impedir o ingresso de pessoas ao Ensino Superior, pois todos têm direito à educação, sendo esse direito assegurado constitucionalmente. A dificuldade encontrada pelas pessoas com deficiência é a sua manutenção dentro das instituições até sua conclusão dos respectivos cursos. Os autores relacionados aqui nos mostraram como está essa situação dentro das instituições de Ensino Superior.

Embora assegurado constitucionalmente, o direito à educação, os processos seletivos possuem um papel importante nessa prática ao direito. O levantamento realizado encontrou poucos trabalhos que falassem sobre o ingresso, o que mostrou a pouca visibilidade dessa temática no campo da pesquisa.

Outrossim, tratando do ingresso de pessoas com deficiência e os cursos de licenciatura em Música, muito menos textos foram encontrados; por isso, uma situação chama a atenção: os textos encontrados não olham para o processo de ingresso. Embora, tragam nos títulos, os autores pouco discorrem sobre. Em nenhum dos textos analisados os cursos de Música foram alvo de investigação, de modo exclusivo, mas sim, o ingresso na Universidade.

2.2.3 O acesso, a participação e a aprendizagem da pessoa com deficiência

A Lei nº 13.409/2016, que altera dispositivos da Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, dispõe “[...] sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, garantindo assim o **acesso** das pessoas com deficiência nas IES” (BRASIL, 2016, p. 3, grifo nosso). Essa lei privilegia o acesso desse público ao nível superior de ensino, sem mencionar a

permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos (JUSTI; HOSTINS, 2020).

Hostins, Silva e Alves (2016, p. 161) defendem que “[...] o acesso à educação não é suficiente, se nos contextos educacionais (na coletividade) não são propiciadas práticas culturais de colaboração e interação”. Ou seja, a ação ativa nas práticas de construção dos documentos colabora para a participação dos verdadeiros interessados nas ações legais proporcionadas pelos documentos desenvolvidos (JUSTI; HOSTINS, 2020).

O Decreto nº 7.234/2010, por sua vez, em seu artigo 3º, parágrafo 1º, anuncia: “as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: [...] X - *acesso, participação e aprendizagem* de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010, p. 5, grifo nosso). Nesse documento podemos perceber a presença do termo “aprendizagem”, o que não foi disposto no documento anterior (JUSTI; HOSTINS, 2020).

A Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 – reúne os quatro conceitos em seu texto. No que se refere ao Ensino Superior, a Lei, em seu artigo 2º, inciso XIII, faz referência ao “[...] acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 4). No mesmo artigo dessa Lei, ao tratar da questão de todos os níveis e etapas da educação, no inciso II consta: “[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de *acesso, permanência, participação e aprendizagem*, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

A Lei de Cotas estabelece o acesso, o ingresso da pessoa com deficiência no Ensino Superior, entretanto, há uma dificuldade em colocar em prática a inclusão prevista no Estatuto da Pessoa com Deficiência. A descontinuidade nas ações governamentais, como cortes de verbas, evidencia

a falta de comprometimento do Estado com as Políticas de Inclusão na Educação Superior.

3 APRESENTANDO A METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos o processo de construção da pesquisa. Justificaremos a adoção pela abordagem qualitativa de pesquisa, fundamental para análise dos editais de vestibulares das quatro instituições participantes, bem como do Edital do exame nacional do Ensino Médio (ENEM). Também explicaremos a adoção pelo método de estudo de casos múltiplos para se obter uma descrição de cada uma das instituições e as suas especificidades na implementação da Lei de Cotas e das Ações afirmativas. Na sequência apresentaremos o desenho de pesquisa e os critérios éticos que foram adotados.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Segundo Minayo (2001, p. 21-22)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, 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.

Flick (2013) destaca que a pesquisa qualitativa visa a captação do significado subjetivo do fenômeno a partir da perspectiva dos participantes, os significados latentes de uma situação então em foco e as práticas sociais, o ambiente e o modo em que o objeto pesquisado está inserido. Ainda, segundo o autor, o objetivo da pesquisa está no exercício de descobrir novos aspectos na situação estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria sustentada por essas descobertas.

Desse modo, a abordagem qualitativa busca compreender os motivos e os comportamentos do objeto pesquisado apresentando informações ilustrativas e profundas concentrando-se na descrição, compreensão e explicação, partindo de um referencial teórico mais social. Buscamos, assim, uma produção de conhecimento e informação mais fidedignas; melhor dizendo,

que é resultado de dados empíricos e orientações teóricas que colaboram para a interpretação dos aspectos que compõem o objeto pesquisado.

3.1.1 O MÉTODO

O método a ser utilizado é o estudo de casos múltiplos que é, segundo Yin (2015), uma investigação empírica, profunda, e em seu contexto de mundo real, de um fenômeno contemporâneo, de tal modo que este envolva condições contextuais pertinentes ao fenômeno.

Assim, a investigação a ser desenvolvida pretende observar os múltiplos casos de acesso ao Ensino Superior da pessoa com deficiência, fazendo um levantamento de ingressantes, analisar esses dados e compará-los entre as instituições pesquisadas, o modo como esses alunos estão vencendo as barreiras, os suportes a eles empreendidos e os impactos da Política de Cotas no acesso desse aluno no Ensino Superior.

Estes estudos de casos múltiplos seguem a maior parte das sugestões que já oferecemos. Se se dedica a fazer uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade, a sua principal preocupação deverá ser a recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou sujeitos à qual se possa aplicar a sua observação inicial (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 97).

Conforme a citação anterior, Bogdan e Biklen (1994) apontam que um estudo multicaso pode ser desenvolvido para demonstrar a “possibilidade de generalização ou da diversidade”. À vista disso, no contexto deste estudo temos interesse a partir de um estudo multicaso em investigar a diversidade existente em instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Licenciatura em Música em relação ao suporte, ao acesso e as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência.

Interessa também compreender como cada coordenador de curso têm orientado as ações dos professores para o atendimento de estudantes com deficiência. Segundo Godoy (1995), para procurar o “como” e o “porquê” de certos fenômenos ocorrerem, é preciso adotar um enfoque exploratório e descritivo, demonstrando as múltiplas dimensões presentes na situação a ser

estudada, uma vez que a realidade é “complexa” (GODOY, 1995). Desse modo, pretendemos coletar uma variedade de dados por meio de fontes de informação diferenciadas, coordenadores e coordenadoras, empregando-se dois instrumentos de coleta de dados.

3.1.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Faz-se importante a utilização de instrumentos adequados para que haja realização fidedigna da coleta das informações. Assim, por intermédio de questionários e análise documental, buscamos obter os dados que irão compor a pesquisa e a discussão em torno da temática abordada.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro, dirá respeito a um questionário destinado aos coordenadores e coordenadoras de cursos de Licenciatura em Música das regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil. Com base nesse questionário investigamos dados da instituição, do curso e a indicação se havia a presença de estudantes com deficiência, ingressantes por meio das ações afirmativas – especificamente pela Lei 13.409 (2016) –, das medidas para garantir a acessibilidade e do suporte pedagógico aos estudantes, dos recursos adotados por professores para adequação dos processos de ensino para prover a inclusão.

O questionário foi subdividido em três grandes tópicos, sendo eles: os suportes para o acesso de alunos com deficiência; o quantitativo de alunos com deficiência, que frequentam o curso de Licenciatura em Música e quais as deficiências, autodeclaradas, presentes no curso; modo de acesso do aluno com deficiência.

O segundo momento configura-se pelas análises dos editais dos processos seletivos das instituições que participam da pesquisa. Os editais colaborarão com a composição dos dados adquiridos pelo questionário, como forma de ratificar os mesmos.

A escolha dos coordenadores e coordenadoras para responder o questionário é relevante, na medida em que são o elo entre o corpo discente,

docente e órgãos superiores presentes na instituição. Pressupomos, desse modo, que os coordenadores e coordenadoras estão cientes dos acontecimentos no curso, possibilitando a resposta dos itens presentes no questionário.

Constatamos nos editais a presença da Lei de Cotas, como está ocorrendo a distribuição do quantitativo de vagas para os candidatos que concorrem como cotistas e, se diante dessa divisão das vagas, tem havido vagas destinadas para pessoas com deficiência. Se existe suportes oferecidos para a realização do processo seletivo vestibular e como se organiza essas ações nos editais disponíveis para os candidatos.

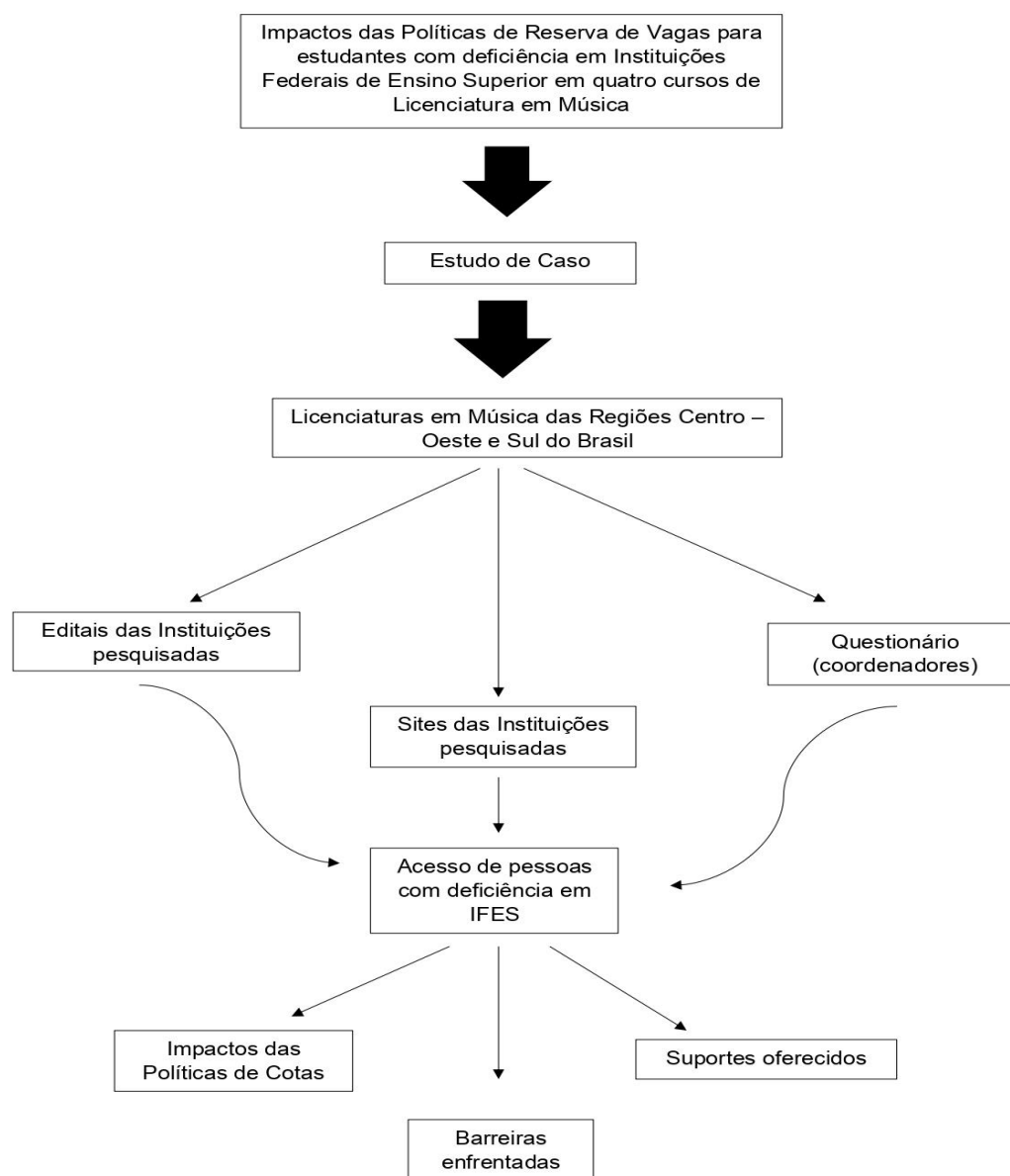
Os editais de 2017 a 2020 foram selecionados, pois se trata de um recorte temporal relacionado com a data de publicação da Lei de Cotas – que foi em 2016 – até o ano de 2020, ano que teve início a pesquisa.

No terceiro momento, na pesquisa documental, examinamos os fundamentos teóricos necessários para discutir e dialogar sobre o objeto da pesquisa, além de observar como se tem construído o entendimento sobre a temática aqui trabalhada. E junto a essa análise documental, receberam especial atenção os Núcleos de Acessibilidade que auxiliam os alunos com deficiência no percurso universitário. Para tanto, consultamos informações relativas aos núcleos, a partir dos *sites* das instituições participantes da pesquisa.

3.1.3 DESENHO DE PESQUISA

O desenho de pesquisa, a seguir, teve por intuito promover um melhor planejamento, possibilitando a visualização de todas as etapas da pesquisa.

Figura 1 – Desenho de pesquisa



Fonte: Organizado pelo autor.

3.2 LOCUS DA PESQUISA

A escolha pelas instituições federais se deu por ser a Lei nº 13.409/2016 da esfera federal. Acreditamos que apesar das instituições estaduais também estarem subordinadas aos preceitos previstos pela Lei de Cotas, entendemos,

a princípio, que as instituições federais teriam mais agilidade para a sua implementação. Dessa forma, a implementação primeira deve ser por tais instituições, além de ser uma escolha pessoal do pesquisador em observar inicialmente as instituições federais brasileiras, sendo elas, instituições pioneiras em proporcionar o Ensino Superior no Brasil.

A escolha das regiões brasileiras envolvidas na pesquisa se deu pelo fato da origem de formação do pesquisador e do local o qual realiza sua Pós-Graduação. Dessa maneira, a região Centro-Oeste, como origem de formação, e a região Sul, como local de realização da Pós-Graduação.

Realizamos um levantamento das instituições que oferecem curso superior em Música nessas regiões. Para essa primeira busca nós nos apoiamos no mapeamento já realizado por Soares; Schambeck e Figueiredo (2014) e Grings (2015) das instituições que ofereciam o curso superior em Música – Licenciatura e Bacharelado – nas regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil.

Assim, foram encontradas 10 instituições federais, sendo quatro na região Centro-Oeste e seis na região Sul. Dessas instituições, duas oferecem, somente, o curso de Licenciatura em Música (uma na Centro-Oeste e outra na Sul). Localizadas as instituições e estabelecido o método a ser utilizado, buscamos as informações necessárias para promover uma discussão a respeito do objeto pesquisado.

Tabela 1 - Instituições Federais de Ensino Superior

Instituições da Região Centro-Oeste	Instituições da Região Sul
Universidade Federal de Brasília (UnB)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Universidade Federal da Integração Latino Americana ⁶ (UNILA)
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
	Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: Organizado pelo autor.

Feito o levantamento das instituições federais que possuem curso de Licenciatura em Música, os primeiros contatos foram realizados por envio de mensagem eletrônica, *e-mail*, às instituições identificadas acima. A pesquisa foi composta das instituições que responderam ao *e-mail* concordando em participar e assinando a Declaração de Ciência e Concordância.

Após algum período de espera quatro instituições responderam ao *e-mail* e enviaram a Declaração assinada, confirmando o interesse em participar da pesquisa. As instituições que decidiram participar são: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria – RS (UFSM), Universidade Federal de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

As quatro instituições participantes da pesquisa oferecem o curso de Licenciatura em Música, sendo que três delas oferecem, também, o curso de Bacharelado em Música, a saber: UFRGS, UFSM e UnB. A UFSM oferece além da Licenciatura em Música o curso de Bacharelado em Música e Tecnologia, que oportuniza aos ingressantes conhecimentos musicais avançados e conhecimentos ligados ao uso e aplicação da tecnologia ao meio musical.

⁶ Oferece somente o curso de Bacharelado.

3.3 CRITÉRIOS ÉTICOS

É recomendado ao pesquisador o cumprimento de procedimentos éticos e metodológicos que se fazem necessários para que haja investigação. No Brasil, a revisão ética das pesquisas que envolvem seres humanos é realizada pelo Conep, Comissão Nacional de Ética e Pesquisa, ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Assim, observando as normas existentes na Resolução nº 196 de 1996 e os documentos internacionais que possuem o propósito de estabelecer diretrizes para a pesquisa com seres humanos, os critérios éticos da pesquisa constituem-se na dignidade da pessoa humana⁷, no princípio de integridade, transparência e responsabilidade, liberdade e da diversidade.

Observar esses princípios faz com que os riscos com a pesquisa sejam menores, pois, segundo Gatti (2019), existe a possibilidade de riscos emocionais, cognitivos ou derivados de situações que se criam no processo de obtenção das informações.

Desse modo, para que a pesquisa ocorresse, houve a necessidade da anuência dos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Música e, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, respeitamos a autonomia e o anonimato do sujeito participante, assegurando a sua vontade em contribuir e em permanecer ou não na pesquisa por intermédio de manifestação expressa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido /TCLE), assegurando a proteção de toda a informação e imagem para não haver riscos sobre sua integridade física, moral e social.

Os estudos multicasos foram iniciados na ocasião da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP-CONEP), aprovação que se deu no mês de maio do ano de 2021, com número no CAAE: 45273121.0.0000.0118.

⁷ Artigo 1º, inciso III da Constituição de 1988.

O pesquisador assumiu toda a responsabilidade dos riscos como: estigmatização – divulgação de informações, invasão de privacidade – divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais, considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos.

Foi dada a garantia do cuidado e do bem-estar de todos os sujeitos participantes, não havendo atividades – ao longo da pesquisa – que causassem danos aos pesquisados, até porque foi facultado o direito dos mesmos de saírem das atividades a qualquer momento, de tal maneira que recaiu sobre o pesquisador o atendimento imediato aos pesquisados (Norma Operacional Nº 001/2013).

Asseguramos, a todos os envolvidos, assistência durante a pesquisa, bem como foi garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, considerando tudo o que os sujeitos da pesquisa desejassem saber antes, durante e depois da participação.

Isso posto, foi enviado um *e-mail*, com uma carta de apresentação, às instituições solicitando a colaboração no projeto de pesquisa, além do número CAAE da pesquisa e o *status* da mesma. Em caso de aceite, o que ocorreu, um outro *e-mail* foi encaminhado contendo a Declaração de Ciência e Concordância as Instituições Envolvidas junto ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido do coordenador. Com a assinatura por parte dos participantes foi-lhes enviado um *link* para ter acesso ao questionário destinado aos coordenadores e coordenadoras.

Portanto, manter a consciência das convicções e preconceitos, da parte do pesquisado, e não permitir que esses fatores se sobreponham no diálogo com o pesquisador, o qual tem suas crenças e ideias que devem ser respeitadas, pela dignidade pessoal e pelo valor na contribuição do objeto pesquisado, faz-se de questão ética insuperável.

Assim, a ética envolve de forma dialética “a presença de um eu frente a um outro. Ao mesmo tempo em que ela supõe um exercício radical da

subjetividade íntima do próprio eu, ela supõe, com igual necessidade, a objetividade do outro frente do eu e sua alteridade” (SEVERINO, 2014, p. 204).

Os dados da pesquisa foram analisados sob a perspectiva dos conceitos de campo, campo universitário e *habitus* propostos por Pierre Bourdieu (1930-2002) e busca apoio no Ciclo de Políticas de Stephen Ball Stephen Ball (1992), a serem melhor explicitados no próximo capítulo.

4 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E A INCLUSÃO

Este capítulo apresenta o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, a saber: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, como base teórica para compreender a trajetória de políticas ou programas educacionais de apoio ao ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Aliado ao Ciclo de Políticas, Pierre Bourdieu e a Teoria da Prática também será utilizada como lente de análise dos dados. A partir disso, apresentaremos no próximo subcapítulo os conceitos de *habitus* e campo para compreendermos como as Políticas de Cotas têm sido absorvidas pelas instituições pesquisadas.

4.1 O *HABITUS* EM PIERRE BOURDIEU

Habitus é uma noção filosófica antiga, tem sua origem no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval, com sua raiz na noção aristotélica de *héxis*, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral. No século XIII foi traduzido para o latim como *habitus* (particípio passado do verbo *habere* – ter, possuir) por Tomás de Aquino, sendo acrescido o sentido de capacidade para crescer através da atitude (CATANI, et al., 2017).

Contudo, a definição adotada por Bourdieu foi pensada como um expediente para escapar do paradigma objetivista do estruturalismo, sem recair na filosofia do sujeito e da consciência. Para ele, o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada (THIRY-CHERQUES, 2006). O seu conceito denota um termo médio entre as estruturas objetivas e as condutas individuais, à medida em que o coletivo, o grupo, a fração da sociedade se encontram depositados em cada indivíduo sob a forma de disposições duráveis, como as estruturas mentais (BOURDIEU, 1984, p. 29).

Porém, para Bourdieu o sistema de disposições resume não somente uma aptidão natural mas social, que são variáveis através do tempo, lugar e distribuição de poder, sendo transferível, dotado de inércia incorporada, não estático ou eterno, ou seja, são plásticas, flexíveis, podendo ser fortes ou fracas. Refletem o exercício da faculdade de ser condicionável, como capacidade natural de adquirir capacidades não-naturais, arbitrárias (BOURDIEU, 2001, p. 189) É a

[...] história incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua dependência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operando e operante que, funciona como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência da mudança que faz o agente individual como mundo no mundo (BOURDIEU, 2009, p. 93).

A citação de Bourdieu (2009) nos remonta ao escopo que será trabalhado pelo mesmo sobre o conceito de *habitus*. Esse conceito é importante, pois é uma das ideias basilares para a construção e manutenção da teoria da prática proposta por Pierre Bourdieu.

O termo *habitus*, adotado por Bourdieu para estabelecer a diferença com conceitos correntes tais como /hábito/, /costume/, /praxe/, /tradição/, medeia entre a estrutura e a ação. Denota o sistema de disposições duráveis e transferíveis, que funciona como princípio gerador e organizador de práticas e de representações, associado a uma classe particular de condições de existência (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

O *habitus* constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente e, é composto: pelo *ethos*, os valores em estado prático, não-consciente, que regem a moral cotidiana (diferente da ética, a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral, o *ethos* é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos); pela *héxis*, os princípios interiorizados pelo corpo: posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal que não é dada pela natureza, mas adquirida (Aristóteles) (BOURDIEU, 1984, p. 133); e pela *eidos*, um modo de pensar específico, apreensão intelectual da realidade (Platão, Aristóteles), que é princípio de uma construção da realidade

fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos (BOURDIEU, 2001, p. 185).

O *habitus* contém em si o conhecimento e o reconhecimento das regras do jogo em um campo determinado. Funciona como esquema de ação, de percepção, de reflexão, estando presente no corpo (gestos, posturas) e na mente (formas de ver, de classificar) da coletividade inscrita em um campo/ (sub)campo, automatizando as escolhas e as ações, o que “economiza” o cálculo e a reflexão. O *habitus* é o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências.

Ele considera o sujeito, banido por Lévi-Strauss e por Althusser, tanto como inserido na estrutura quanto como força estruturante de um campo (BOURDIEU, 1980, p. 70). A sua concepção de estrutura é dinâmica. É a de um conjunto de relações históricas, produto e produtora de ações, que é condicionada e é condicionante. Deriva da dupla imbricação entre as “estruturas mentais” dos agentes sociais e as estruturas objetivas (o “mundo dos objetos”) constituídas pelos mesmos agentes (THIRY-CHERQUES, 2006).

Os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem, que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (BOURDIEU, 1996, p. 44). Os agentes sociais, indivíduos ou grupos, incorporam um *habitus* gerador (disposições adquiridas pela experiência) que variam no tempo e no espaço (BOURDIEU, 1987, p. 19).

O *habitus* acaba por ser resultado da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. Observamos, então, que o *habitus* desenvolve um elo articulador entre a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas das ações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

O *habitus* é tanto um constructo social individual quanto coletivo, pois as relações interpessoais geram e transformam o *habitus* do agente fazendo com que este se posicione como princípio uno e genitor de uma coletividade, retraduzindo características intrínsecas, racionais de uma posição e um estilo de vida unitário do agente. Assim, os *habitus* diferencia e proporciona diferenciação, operando distinções entre os campos (BOURDIEU, 1996, p. 23).

Ele não só está inscrito no indivíduo como o indivíduo se localiza por e com ele em determinado universo social: um campo que circunscreve um *habitus* específico (BOURDIEU, 2001 apud. THIRY-CHERQUES, 2006).

Dessa maneira, o *habitus* será incorporado nos agentes ao longo do tempo, em contato com a instituição de ensino que frequentou, com as práticas acadêmicas realizadas e com o currículo. As instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Licenciatura em Música podem ser entendidas como (sub)campos de disputa que têm no *habitus* o seu *modus operandi* (PEREIRA, 2014).

4.1.1 O CAMPO

“O *habitus* é uma estrutura relacional cuja importância está nas relações com campos relacionais” (GRENFELL, 2018, p. 89). Assim, para que um *habitus* tenha sentido, faz-se necessário examinar um espaço social onde ocorrem as interações, eventos e transações (BOURDIEU, 2006). A esse espaço social, Bourdieu chamará de campo.

Por serem produtos da História os campos não apresentam limites fixos, fazendo com que determine sua existência, e os limites são os interesses em comum e os investimentos de capital dos agentes dotados de *habitus* em unicidade (BOURDIEU, 2001 apud THIRY-CHERQUES, 2006).

Os campos são “espaços estruturados de posições”, ou seja, espaços os quais os agentes inseridos neles ocupam de acordo com a quantidade de capital e poder simbólico o qual detêm, sendo distinguidos entre dominantes e dominados. Dessa forma, por ter uma estrutura objetiva, ao olhar para o campo, que são “microcosmos sociais com valores objetos e interesses específicos” (BOURDIEU, 1987, p. 32), pode-se deixar de lado seus ocupantes (THIRY-CHERQUES, 2006).

Dessa maneira, todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*, estruturando o *habitus* e este constitui o campo. A nossa posição em um campo determina a forma como consumimos não só as coisas,

mas também o ensino, a política, as artes e determina, igualmente, a forma como as produzimos e acumulamos os capitais presentes no campo THIRY-CHERQUES, 2006).

O campo é um espaço estruturado de posições que são analisados, como no estruturalismo em geral, independentemente das características dos seus ocupantes. A estrutura do campo é dada pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, o monopólio da autoridade que outorga o poder de ditar as regras, de repartir o capital específico de cada campo. A forma como o capital é repartido dispõe as relações internas ao campo, ou melhor, dá a sua estrutura (BOURDIEU, 1984, p. 114).

Todo campo desenvolve uma *doxa*, um senso comum, e *nomos*, leis gerais que o governam (BOURDIEU; EAGLETON, 1996, p. 267). A *doxa* é aquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo. Bourdieu adota o conceito tanto na forma platônica — o oposto ao cientificamente estabelecido — como na forma de Husserl (1950), de crença (que inclui a suposição, a conjectura e a certeza). Isso significa que a *doxa* são regras estabelecidas não escritas, que regem o espaço social ao qual os agentes estão inseridos (THIRY-CHERQUES, 2006).

Já o *nomos* congrega as leis que regem o funcionamento do campo. A evolução das sociedades proporciona o surgimento de novos campos em um processo de diferenciação continuado. Todo campo, como produto histórico, tem um *nomos* distinto. À vista disso, destaca-se o *nomos* que determina o ingresso de pessoas com deficiência, mas no campo universitário há outro *nomos* que se contrapõe ao ingresso (THIRY-CHERQUES, 2006).

Em um trabalho que busca compreender os pensamentos de Bourdieu, Bernard Lahire (2002, p. 47-48) traz alguns elementos importantes e invariantes da definição de campo, sendo eles:

Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global. Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, [...] Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições. Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições. [...] os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se

reduzem ao interesse de tipo econômico. A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo [...] Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo. Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo. Um campo possui uma autonomia relativa; as lutas que nele ocorrem tem uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de força internas. (LAHIRE, 2002, p. 47-48).

Em todo campo há um conflito entre os agentes que o dominam e os dominados, isto é, entre os agentes que detêm maior quantidade de capital específico do campo, pela via da violência simbólica (autoridade) contra os agentes com pretensão à subversão (BOURDIEU, 1984, p. 114). A dominação é, em geral, sutil, de maneira a converter os ganhos dos dominados em ganhos para os dominantes, aumentando o capital específico de quem já o tem muito (THIRY-CHERQUES, 2006).

4.1.2 CAMPO UNIVERSITÁRIO

Após a compreensão de alguns elementos, encaminhamo-nos para o entendimento do campo universitário, cujo foco é imprescindível para a análise dos materiais que constituem o escopo da pesquisa. Para Catani (2011), o campo universitário diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro, que certifica a produção, circulação e consumo de bens simbólicos que lhes são característicos, envolvendo instituições do Ensino Superior; agências financiadoras e de fomento à pesquisa; setores relacionados ao Ensino Superior do Ministério da Educação; órgãos estatais; associações e entidades e as comissões governamentais (CATANI, 2011).

O mundo universitário, como todo universo social, é o lugar de luta sobre sua própria verdade e a do mundo social mais amplo. O mundo social é o lugar das lutas contínuas a propósito do sentido do mundo; todavia, o mundo universitário possui, atualmente, essa particularidade de que seus veredictos estão entre os mais poderosos socialmente (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 50, apud CATANI, 2011, p. 198).

Cunha (2006) ajuda a compreender esse conceito, situando, mais especificamente, o “perímetro desse campo”, melhor dizendo, os diversos campos que fazem parte do campo universitário:

Será apropriado falar-se do campo universitário? O próprio Bourdieu não teve dúvida a respeito, tanto que tratou dele em *Homo Academicus*. No entanto, reluto em seguir o formulador do conceito, ao menos na delimitação do “perímetro” desse campo. Ao estudar as universidades e uma grande *école* francesas, em obras separadas (esta última em *La Noblesse d’État*), Bourdieu fechou bastante o foco do estudo: concentrou-se nas faculdades de letras, ciências, direito e medicina, ao mesmo tempo em que deixou de lado setores importantes do Ensino Superior na França, em especial o setor privado. Pondera que “valeria a pena considerar a hipótese de que as universidades não constituem propriamente um campo. Elas participam de pelo menos quatro campos. Vamos a eles: Campo educacional (...); Campo profissional (...); Campo da pesquisa (...); Campo cultural (...)”. (CUNHA, 2006, p. 22).

O mundo universitário é, portanto, o *locus* de relações que envolvem agentes protagonistas que podem gerir e produzir práticas universitárias, bem como um espaço social institucionalizado, com objetivos e finalidades específicas, o qual se observa uma luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo (CATANI, 2011).

Para o autor, o campo universitário compõe um aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção, circulação (e mesmo o consumo) de bens simbólicos que lhes são inerentes, envolvendo o conjunto das instituições de Educação Superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza (CATANI, 2011). No Brasil, temos que observar os aparatos das agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à Educação Superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (INEP); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe e as comissões governamentais (CATANI, 2013).

Essas agências representam uma forma tipicamente burocrática de consulta, em que os agentes do Estado têm condições de impor nomes que referendem suas posições, conservando, assim, o monopólio da preparação

das decisões coletivas, da sua ação e da avaliação dos resultados (BOURDIEU, 2000, p. 130-134).

O espaço universitário é real não apenas pela sua estrutura objetiva, mas também porque esta se vê incorporada (*habitus*) nas disposições dos agentes. Como escreve Bourdieu (1989, p. 8),

[...] os agentes constroem a realidade social, sem dúvida entram em lutas e relações visando impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar (BOURDIEU, 1989, p. 8).

Tal espaço de lutas representa, ainda, um espaço de poder, em razão desses agentes serem dotados de diferentes espécies de capital, o que lhes confere a probabilidade de lutar pelo poder. Bourdieu (1998, p. 28) entende o *campo do poder* como:

[...] as relações de força entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um quantum suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital às que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (de preferência a classe dominante, conceito realista que designa uma população real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder.

Catani (2011) nos mostra a complexidade existente no campo universitário e sua relação intrínseca com o campo do poder. Entretanto, ao tratarmos os cursos de Licenciatura em Música – que fazem parte da pesquisa – como (sub)campo, expomos que apesar de seguir a lógica geral do seu campo, haverá também, no (sub)campo, lógicas próprias, regras e regularidades internas. Ademais, Bourdieu sugere que as instituições componentes do campo, aqui do campo universitário, operam como (sub)campo possuindo características próprias (GRENFELL, 2018).

Todavia, o campo universitário é o espaço social específico onde ocorre uma “luta” encabeçada para se construir o monopólio legítimo da verdade acadêmica ou universitária, sendo um espaço, igualmente, marcado por grandes controvérsias com relação ao sentido do mundo e desse próprio

mundo. Contudo, esse campo possui uma forte particularidade que é a de seus veredictos estarem entre os mais poderosos socialmente (CATANI et al., 2017).

Desse modo, compreendemos que é um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas de modo que se constitui um embate para classificar o que pertence ou não a esse campo e onde são confeccionadas distintas *enjeux* de poder⁸ (CATANI, 2013). Ou seja, para o autor as *enjeux* de poder são frutos dos embates entre dominantes e dominados que desejam mudar o poder de mãos.

4.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Os fazedores da política, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos que atuam no setor concernente. Tratam-se de formas de conhecimento e de interpretação do real próprias de alguns, que procuram manter ou conquistar a hegemonia de uma dada esfera de ação. (AZEVEDO, 1997, p. 65)

Desse modo, as políticas públicas sociais surgem na relação de forças entre os protagonistas da sociedade civil (escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, meios de comunicação) e da sociedade política (poderes executivo, judiciário e legislativo), e é a partir do diálogo entre os agentes socializatórios que se buscam definições para as ações governamentais. Como afirma Gomes (2011, p. 19), seria um equívoco conceber as políticas públicas como imposições estatais e governamentais desconectadas do conjunto de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, já que “as políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos”. Contudo, ao observar as políticas públicas educacionais, faz-se necessário compreendê-las para além da esfera econômica, pois “[...] nela determinações de inúmeras origens terminariam por se entrecortar e por anular

⁸ Tradução: Questões de poder.

a exclusividade causal de qualquer uma” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 160).

As políticas públicas são materializadas nas ações do Estado destinadas à implantação de um projeto de governo, com programas, projetos e planos voltados aos diferentes setores pelos quais se organizam as sociedades (GASPARELO; JEFFREY; SCHNECKENBERG, 2018). Höfling ajuda a compreender a quem compete o planejamento e implementação de políticas públicas, atribuindo ao Estado essa tarefa importante:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HÖFLING, 2001, p. 31)

Assim, os dirigentes/administradores/governantes têm autoridade e legitimidade para que, por meio de suas ações, as conduzam para o benefício de uma coletividade. Nessa discussão, o Estado é essa instituição que tem o poder extraordinário de produzir um mundo social ordenado sem necessariamente dar ordens, sem exercer coerção permanente. Isso denota que entre os sujeitos sociais há uma acumulação de capital simbólico que pode explicar essa espécie de “obediência generalizada, sem apelar para a coerção” (GASPARELO; JEFFREY; SCHNECKENBERG, 2018).

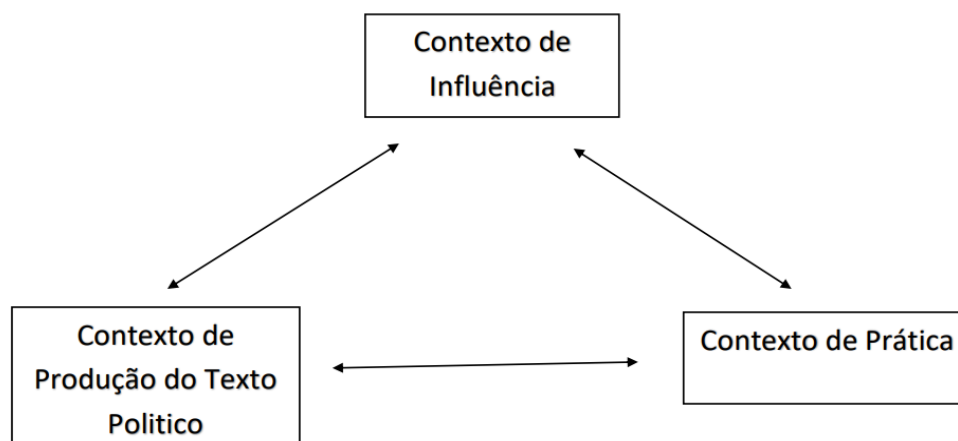
Outrossim, o ponto de partida é a dimensão simbólica, quer dizer, o poder simbólico/invisível que intervém nas relações de forças fundamentais da ordem social, porque “[...] se as relações de força fossem apenas relações de força física, militares ou econômicas, é provável que fossem infinitamente mais frágeis e fáceis de inverter” (BOURDIEU, 2014, p. 224).

Neste sentido, o consentimento dos agentes envolvidos pelo campo do poder faz com que grupos e setores dominantes realizem suas práticas segundo a integração lógica e moral produzidas pelo Estado, por aqueles que podem se apropriar do Estado com o intuito de ampliar o capital simbólico e conservar suas posições de dominância.

Por isso, ao analisar as políticas educacionais, Mainardes (2006, p. 50) destaca [...] “um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o

contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática”, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 2 – Ciclo de Políticas



Fonte: Produzido pelo autor.

Os contextos apresentados no Ciclo de Políticas proposto por Bowe et al. (1992) interagem e dialogam entre si, não constituindo uma estrutura hierárquica, permitindo a compreensão da variedade de determinantes presente no processo de formulação e implementação de uma política.

A partir disso, o contexto de influência, segundo Mainardes (2006, p. 52), é aquele no qual as “políticas públicas são originadas e os discursos políticos são arquitetados”. É no contexto de influência, que os grupos de interesse como partidos políticos, comissões e grupos representativos influenciam, disputam e definem as finalidades sociais da educação, idealizam conceitos e elaboram um discurso de base para a política.

Já o contexto da produção de texto ocorre de acordo com o contexto de influência, mas, “[...] ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias

dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52).

As consequências geradas pelos textos políticos estão expressas no contexto da prática, local onde as políticas ganham sentido. No caso das políticas educacionais, implica que os “[...] profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

O interessante é que o Ciclo de Políticas proporcionará uma ótica que contempla o espaço escolar – o campo universitário e seu (sub)campo, a Licenciatura em Música – e o espaço social – os agentes (as pessoas com deficiência, corpo docente e discente) que perpassam esse espaço e que desejam ingressar a ele.

Trazendo o Ciclo de Políticas e suas possibilidades de análise da política envolvida na pesquisa, podemos observar que a Lei nº 13.409 (2016), que se propõe à reserva de vagas aos alunos com deficiência no Ensino Superior, possibilita reduzir as desigualdades existentes no processo educacional.

A partir dos contextos que compõem o Ciclo de Políticas, o Contexto de Influência envolve as discussões sobre a inclusão e os seus processos, estabelecidas na década de 1990 com políticas globais – Declaração de Jontiem e de Salamanca – e a relação com as políticas nacionais e locais dando ênfase à Lei nº 13.409 de 2016.

O Contexto de Produção de Texto compreende o texto da política que “não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso” (MAINARDES, 2006, p. 52). Nesse contexto, observamos que as propostas políticas no campo da educação especial brasileira têm se caracterizado pela descontinuidade ou pela demora em estruturar os meios para pôr em prática os dispositivos legais.

O Contexto da Prática é aquele em que o texto da política é interpretado, e até recriado pelos agentes institucionais. Nessa perspectiva, como nos indica

Mainardes (2006) “o contexto da prática na abordagem do Ciclo de Políticas não considera os agentes como meros receptores das leis, mas são indivíduos que pensam, refletem e agem aos ordenamentos jurídicos propostos. (MAINARDES, 2006, p.52).

Dessa forma, ao olharmos para o Ciclo de Políticas denota-se um importante mecanismo que nos faz visualizar como os documentos normativos são discutidos, escritos e postos em prática. No entanto, não podemos deixar de lado a existência de leis não escritas – os *nomos*, como expõe Bourdieu – que fazem parte do espaço social onde as leis serão postas em prática. E, nesta pesquisa, as leis são postas em práticas nas universidades, centro das atuações das Políticas de Cotas.

4.3 A UNIVERSIDADE NO CENTRO DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS

Após compreendidas as etapas do Ciclo de Políticas, direcionamos nossos esforços para a atuação da Universidade no centro das ações das Políticas de Cotas, apontando o processo de traduzir as políticas em práticas.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

E, para traduzir as políticas faz-se necessário uma análise muito mais minuciosa, no sentido de considerar os antecedentes históricos, o contexto (histórico, social, econômico, cultural, político, entre outros), as relações com outros textos e políticas, assim como os efeitos a curto e longo prazo que as políticas podem gerar (MAINARDES; FERREIRA; TELO, 2011).

A análise do contexto da produção do texto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores

econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Não podemos deixar de fora as influências de grupos sociais e as pressões e movimentos que colaboram para que as políticas ocorram. As considerações sobre o contexto contemporâneo e histórico ajudam a iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política em um momento específico (MAINARDES; FERREIRA; TELO; 2011). Dessa maneira, a análise do contexto da produção do texto ocupa-se do:

[...] exame do conteúdo da política e das pressuposições que fundamentam ou que estão subjacentes às políticas. Envolve a análise dos **objetivos da política**, os **valores implícitos e explícitos**, os **silêncios** (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos), bem como as **ideias e conceitos explicitados** (MAINARDES; FERREIRA; TELO; 2011, p. 159 – grifo nosso).

Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Desse modo, as políticas públicas se tornam uma construção da sociedade e uma construção de pesquisas realizadas para solucionar os problemas sociais. E, assim, a análise das políticas perpassa pela análise do papel das ideias desenvolvidas pelos autores, as ideias em prática, o referencial que se estruturam as políticas e os atores das políticas (MAINARDES; FERREIRA; TELO; 2011).

A análise das políticas se vincula ao contexto da prática, de modo que quem realiza a análise o faz para se propor à prática. Bowe, Ball e Gold (1992) mostram que as pessoas que atuam nas escolas⁹ e para as quais chegam as políticas educacionais, leem tais políticas levando em conta suas experiências, vivências, valores e histórias, o que revela uma leitura que não seja ingênua.

Portanto, segundo esses pesquisadores, os autores dos textos políticos não têm controle sobre o significado que seus textos terão em âmbito microsocial, visto que partes dos textos podem ser rejeitadas, entendidas de forma errônea (deliberadamente ou não) ou selecionadas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

⁹ Os autores se referem às escolas, mas nessa pesquisa podemos fazer uma relação imediata do texto ao contexto universitário pois de igual maneira aqueles que recebem a política e a implementam não o fazem de maneira ingênua.

A falta de controle sobre o significado dos textos faz com que haja um pensamento equivocado a respeito da não eficiência da escola (no caso, da universidade) e das políticas públicas, que não alcançam o sucesso que almejam derivando da autonomia dos professores, posto que a “autonomia” desses não é total, sendo eles próprios sujeitos a documentos normativos e políticas públicas (LIMA; GADIM, 2012).

É importante percebermos o que ocorre no contexto da prática e a sua implementação pelos agentes do campo universitário. Tal percepção é essencial para identificarmos que as implementações não são livres e diretas de contestações e contradições. As estruturas presentes no campo onde ocorrerá a atuação de determinada Política Pública deve ser observada também, dado que colabora para o como serão interpretados os documentos normativos.

O contexto macrossocial e microssocial se conectam a partir da interação dos sujeitos com as políticas. O campo universitário é um espaço de disputas tanto internas quanto externas, porquanto essas disputas influenciam no modo que se interpreta e prática determinada ação.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo serão abordados os dados referentes aos editais para os vestibulares das quatro instituições de Ensino Superior no período de 2017 a 2020 e os editais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) um dos mecanismos de acesso ao Ensino Superior e identificadas menções nos textos dos editais analisados de vagas previstas para egressos do Sistema Público de Ensino Médio, consideramos importante para a pesquisa fazer uma busca nos editais do ENEM sobre as condições especiais de realização de provas para o atendimento de estudantes com deficiência. Pretendemos, também, trazer algumas reflexões e diálogos utilizando os autores e referencial teórico já apresentado.

Como parte integrante do campo universitário, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) reproduzem as contradições e ambiguidades próprias existentes no conjunto, como apontados em alguns dos estudos da Sociologia da Educação elaborados por Pierre Bourdieu (1930-2002), desenvolvidos desde meados do século passado. Considerar o Ensino Superior como meramente elitista só contribui para encobrir tanto suas fragilidades quanto suas potencialidades. Vale lembrar que o sistema de ensino e seus níveis podem ser considerados frágeis por fazerem parte de uma estrutura social maior, fortemente marcada por desigualdades de toda ordem e justificadas por ideais meritocráticos.

Cunha (2000), sem embargo, chama nossa atenção para o caráter seletivo dos exames vestibulares e para a maneira como foram intensificando-se com o passar dos anos, mediante a adoção do critério *numerus clausus*, instituído pela Reforma Rocha Vaz, em 1925. Essa reforma estabeleceu o dever do diretor de cada instituição em fixar um número de vagas a cada ano. O objetivo manifesto nessa medida era o de propor maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes e conduzir os estudantes para cursos menos procurados.

Diante do exposto, notamos que o processo de consolidação do processo de seleção para o ingresso no Ensino Superior foi se perpetuando no decorrer dos anos. Entretanto, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) que deixou de mencionar os exames vestibulares, ganharam forças os projetos de lei destinados a fazer com que o desempenho dos alunos no ensino médio passasse a ser determinante no processo de seleção dos candidatos aos cursos superiores. Prevalecem, sobretudo, discussões a respeito da liberdade das instituições em escolher os critérios que serão empregados na seleção, podendo a instituição selecionar estudantes mediante o exame de vestibular sem considerar o desempenho no ensino médio.

No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. [...]. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. [...]. As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano, ou do dia, ou em partes do semestre – mais ou menos carregadas ou relaxadas. As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto – perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais – bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201)

Ball, Maguire e Braun (2016) aludem sobre a escola em suas falas. Direcionemos o mesmo exposto ao Ensino Superior e suas instituições. Nesse sentido, é possível notar que em cada documento referente ao processo seletivo vestibular há uma formatação de distribuição dos quantitativos de vagas, sendo algumas vezes confuso em seu entendimento. Todavia, não negamos a divisão de 50% das vagas às pessoas com deficiência. Outro aspecto que não se pode deixar de lado é a existência do outro curso de Música, o bacharelado. O Bacharelado em Música, muitas vezes, disponibiliza mais vagas aos ingressantes do que a Licenciatura.

Esses fatores percorridos influenciam os aspectos práticos das ações políticas, assim como sua organização orgânica. Professores e gestores são protagonistas da política, realizando o que podem dentro dos limites que lhes são impostos, de acordo com os recursos disponíveis. Ball menciona os limites

das análises da atuação das políticas, pois não se leva em consideração as dificuldades em investigar, a partir de uma visão ordenada daqueles que atuam nas Instituições de Ensino Superior quando não se considera o caráter precário e incoerente daqueles que atuam no microuniverso das universidades.

5.1 EDITAIS DE VESTIBULAR DAS UNIVERSIDADES (2017-2020)

Como já exposto no primeiro objetivo específico da pesquisa, trataremos da análise dos editais dos exames de seleção realizados por quatro Universidades Federais de Ensino Superior, no período de 2017 a 2020. O intuito é mostrar como os processos de seleção dessas instituições foram realizados, observando-se os preceitos da Lei 13.409 (BRASIL, 2016). Ademais, buscamos as possibilidades de ingresso mediante as Ações Afirmativas, aqui materializadas pelas cotas, sendo o foco as cotas destinadas às pessoas com deficiência e quais as garantias trazidas pelos editais para que haja um processo seletivo em “igualdade de condições”.

Assim, os editais selecionados correspondem ao período de 2017 a 2020, pois o período leva em consideração o ano da publicação da lei e as possíveis adequações das instituições, visando implementar o dispositivo legal de cotas para o ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior. As instituições que tiveram seus editais analisados foram: a Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Exame Nacional do Ensino Médio.

5.1.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Os editais publicados pela UFMS são supervisionados pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e executados pela Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura (Fapex), os quais disponibilizaram, para os processos seletivos (2017-2020), 30% das vagas para ingresso nos Cursos de

Graduação, sendo os 70% restantes destinados ao Sistema de Seleção Unificado – Sisu¹⁰.

Porém, excepcionalmente, para o Curso de Música – Licenciatura – são destinadas 100% das vagas aos processos seletivos, ou seja, a forma de ingresso no curso de Licenciatura em Música da UFMS ocorrerá atendendo a realização e aprovação no processo seletivo organizado pela instituição.

Os editais referem-se para a obrigatoriedade em concluir o ensino médio e a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no que diz respeito à realização da matrícula no curso desejado. O processo seletivo vestibular, entretanto, traz a possibilidade de participação, na condição de treineiro, aos candidatos que estão no 1º ou 2º ano do ensino médio.

Como disposto na Lei Federal 12.711, de 2012, a ocupação das vagas oferecidas pelos cursos da UFMS se dá de duas maneiras: por reserva de vagas e por ampla concorrência. Nos editais, no momento da inscrição, os candidatos devem indicar por qual maneira irão pleitear e se certificarem de que estão enquadrados nos requisitos existentes para concorrer na opção de reserva de vagas. Os candidatos passam por uma banca de verificação da veracidade da autodeclaração, instituída pela própria instituição de Ensino Superior.

Para os candidatos com deficiência, no processo de verificação da autodeclaração, lhes são solicitados para encaminhar, no período da inscrição, os documentos referentes à concorrência em reserva de vagas como pessoa com deficiência, sendo eles: laudo médico de deficiência, de acordo com o artigo 4º do Decreto nº 3.298 de 1999 (BRASIL, 1999), e documentação complementar que atestem a deficiência.

¹⁰ O Sisu é um programa do governo federal criado em 2010, que seleciona estudantes para instituições federais e estaduais de Ensino Superior. O requisito básico para se inscrever no Sisu é ter realizado o Enem do ano anterior e não ter zerado a redação. Todas as instituições de Ensino Superior participantes do Sisu oferecerão vagas seguindo as regras da Lei de Cotas. Para saber mais sobre os critérios de distribuição de vagas consultar o *link*: <https://guiadoestudante.abril.com.br/sisu-2/>

Com relação ao atendimento diferenciado destinado às pessoas com deficiência para a realização do processo seletivo vestibular, os editais analisados asseguram o direito de requerê-lo, abrindo brecha para recusas daqueles que não se enquadram nos termos legais, mas observam o que é previsto no Anexo do Decreto nº 9.508 de 2018 (BRASIL, 2018): assegura o acesso a tecnologias assistivas para a realização de provas de concurso e processos seletivos, sem prejuízo à razoabilidade que se julgam necessárias.

Ainda de acordo com os itens dos editais, os atendimentos diferenciados são constituídos de: fiscal leitor e transcritor, intérprete de libras, provas em Braille, provas ampliadas, acesso e mesa para cadeirantes, tempo adicional e locais para a amamentação. Outro item que chamou atenção é a necessidade dos candidatos, que solicitaram prova em Braille, de levarem reglete e punção para realizarem as provas escritas.

No edital lançado no ano de 2020 houve um item destinado aos candidatos com espectro autista, que diz o seguinte: “aos candidatos com espectro autista (síndrome de Asperger) será disponibilizada uma sala exclusiva com capacidade de lotação inferior das demais salas, garantindo assim o espaço necessário para que possa realizar a prova sem intercorrência” (PROGRAD¹¹/UFMS, 2020).

Os editais da instituição analisada deixam claro que o atendimento diferenciado não proporciona, automaticamente, a concorrência do candidato em vagas destinadas às pessoas com deficiência. Por outras palavras, o candidato necessita indicar no momento da inscrição que irá concorrer as vagas na reserva para pessoas com deficiência e, posteriormente, solicitar o atendimento diferenciado, em conformidade com a deficiência do candidato.

Em relação às provas, os candidatos que desejam ingressar no Curso de Música (Licenciatura) deverão realizar uma prova objetiva de caráter eliminatório e classificatório e uma prova de habilidades musicais, possuindo duas fases e cinco provas. A Fase Teórica é composta pelas provas de Escrita e de Percepção Musical, contendo ambas 10 questões. A Fase de Execução

¹¹ https://ingresso.ufms.br/files/2019/08/edital_prograd_2019_202.pdf. Edital de Seleção 202/2019- PROGRAD/UFMS Vestibular UFMS 2020.

Vocal ou Instrumental, por outro lado, é composta pelas provas de Peça Musical de Confronto, Peça Musical de Livre Escolha e Peça Musical de Solfejo.

Para ser considerado apto na prova de habilidades musicais, os candidatos devem adquirir um mínimo de cinquenta pontos, sendo que a prova vale um total de cem pontos. Outro fator que vale destacar é referente ao local da prova, pois essa prova é realizada apenas no município de Campo Grande – MS, fazendo com que os candidatos se desloquem até o referido município para a realização da mesma.

Entretanto, no ano de 2020, o edital proporcionou a realização da prova de habilidades musicais de uma forma diferenciada. Em razão da pandemia da COVID-19, as provas foram realizadas por intermédio de registro e envio de vídeos, sendo estes disponibilizados na plataforma *Youtube* e *links* enviados à FAPEC. Esse modo de realização da prova promoveu a possível participação de candidatos que não residiam próximo ao local da prova – cidade de Campo Grande.

Tabela 2 – Vagas UFMS (2017 e 2018)

Curso	L1	L2	L5	L6	L9 ¹²	L10 ¹³	L13 ¹⁴	L15 ¹⁵	AC ¹⁶	Total	Ano
Música – Licenciatura	3	3	3	3	1	1	0	1	15	30	2017
Música – Licenciatura	3	3	3	3	1	1	0	1	15	30	2018

Fonte: Organizado pelo autor.

¹² Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

¹³ Candidatos com deficiência autodeclarados pretos ou pardos, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

¹⁴ Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

¹⁵ Candidatos com deficiência autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

¹⁶ Ampla concorrência – candidatos que não se enquadram no Sistema de Cotas ou não desejam participar do Concurso por meio delas.

Tabela 3 – Vagas UFMS (2019 e 2020)

Cursos	L1	L3	L4	L5	L7	L8	L9	L10	L13	L15	AC	Total	Ano
Música - Licenciatura	3	3	0	3	3	0	1	1	1	0	15	30	2019
Música – Licenciatura	2	2	1	2	2	1	1	0	1	0	12	24	2020

Fonte: Organizado pelo autor.

Em se tratando do quantitativo de vagas destinados aos alunos com deficiência, as Tabelas 2 e 3 arrolam a quantidade de vagas destinadas ao Curso de Música-Licenciatura da UFMS. Nos quadros constatamos a divisão das vagas de acordo com os documentos normativos federais. Durante todo o período pesquisado, verificamos um total de 12 vagas destinadas às pessoas com deficiência, ou seja, anualmente são destinadas três vagas.

5.1.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Na UFSM o processo seletivo voltado aos cursos de Música é composto pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por uma Prova Prática e uma Prova de Conhecimentos Específicos, sendo as mesmas componentes da pontuação para a classificação dos candidatos. Nos editais propostos nos anos de 2017 e 2018, a prova era realizada na cidade de Santa Maria – SC, enquanto que nos editais de 2019 e 2020, diante do contexto pandêmico, as provas foram realizadas de forma remota.

Os editais apresentam atendimento para a pessoa com deficiência, mediante solicitação no processo de inscrição, ficando sujeito à análise de viabilidade e razoabilidade da solicitação, o que contradiz o que está previsto no artigo 27 do Decreto 3.298 de 1999:

As instituições de Ensino Superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, art. 27, 1999).

As disposições previstas nesse artigo devem ser aplicadas ao sistema geral do processo seletivo para o ingresso em cursos universitários de instituições do Ensino Superior (BRASIL, Art. 27, § 1º, 1999). Diante disso, qualquer procedimento que não colabore com o previsto no artigo 27 do Decreto 3.298/99 põe-se de acordo com uma ação ilegal.

Os editais dos anos de 2017 e 2018, no item 6.2, estabeleceram que “a COPERVES (Comissão Permanente de Vestibular) oferece o seguinte atendimento à pessoa com necessidade especial: sala especial de fácil acesso. Outras situações serão avaliadas pela COPERVES”, sendo os demais atendimentos avaliados. No que se refere ao edital de 2019, edital que trouxe o Decreto 3.298/99, no item 6.3, ficou disponibilizado aos candidatos “intérprete de Libras, sala de fácil acesso e tempo extra”. E no ano de 2020 o edital não fez alusão ao atendimento especial da pessoa com deficiência.

Em relação às vagas destinadas ao curso de Licenciatura em Música, observamos que não houve variação no quantitativo de vagas durante o período analisado, como constatado na Tabela 4. O processo seletivo para Música e Dança disponibilizou um total de 78 vagas. Verificamos que há mais cursos oferecidos no processo seletivo, sendo eles: Dança – bacharelado, Música – bacharelado (canto, composição e instrumento), Música – licenciatura e bacharelado em Música e Tecnologia.

Foi oferecido ao curso de Licenciatura em Música o quantitativo de 16 vagas em todo o período analisado, sendo oito vagas destinadas ao Sistema de Cotas – como dispuseram as Leis Federais nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016 – e as demais vagas destinadas à ampla concorrência, ou seja, candidatos que não se enquadravam nas leis acima citadas ou aos candidatos que não desejassem concorrer nas reservas de vagas.

Tabela 4 – Vagas UFSM (2017 a 2020)

Cursos	L10 ¹⁷	L2	L9 ¹⁸	L1	L14 ¹⁹	L6	L13 ²⁰	L5	AC ²¹	Total
Dança – Bacharelado	0	2	0	2	0	2	0	2	7	15
Música - Bacharelado - Opções: Instrumento ou Canto	1	3	1	4	1	3	1	4	17	35
Música – Licenciatura	0	2	0	2	0	2	0	2	8	16
Música e Tecnologia – Bacharelado	0	2	0	1	0	2	0	1	6	12
Total Geral										78

Fonte: Organizado pelo autor.

Conforme indica a Tabela acima, notamos que aos candidatos com deficiência não lhes foram oferecidas vagas, pois, como observado, as disposições das vagas puseram em prática o previsto na Lei nº12.711/2012, deixando os candidatos que desejassem concorrer às vagas destinadas às pessoas com deficiência, sem vagas. O que não ocorreu aos candidatos que buscavam o curso de Música – Bacharelado, já que havia vagas para a concorrência de candidatos que desejassem competir utilizando a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

5.1.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA

¹⁷ Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadra no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999, e na recomendação n.º 03 de 01/12/2012), que apresenta necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei n.º 12.711/2012).

¹⁸ Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadra no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999, e na recomendação n.º 03 de 01/12/2012), que apresenta necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (Lei n.º 12.711/2012).

¹⁹ Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadra no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999, e na recomendação n.º 03 de 01/12/2012), que apresenta necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei n.º 12.711/2012).

²⁰ Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadra no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999, e na recomendação n.º 03 de 01/12/2012), que apresenta necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário mínimo (Lei n.º 12.711/2012).

²¹ Ampla concorrência – candidatos que não se enquadram no Sistema de Cotas ou não desejam participar do Concurso por meio delas.

Na análise dos editais disponibilizados pela UnB constatamos que o documento do ano de 2020 não foi disponibilizado ao público. O motivo está relacionado ao contexto pandêmico vivenciado nos anos de 2019 e 2020, que impediu aglomerações. Esse foi substituído, excepcionalmente, pelo processo seletivo “Acesso Enem UnB”, quer dizer, para o ingresso na instituição a seleção utilizou as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2019. Diante disso, a análise se concentrou nos editais de 2017 a 2019 e nos editais de Certificação de Habilidade Específica do mesmo período.

Assim, os editais do processo vestibular selecionaram os candidatos para ingresso no segundo semestre do ano, nos cursos de graduações presenciais oferecidos pela instituição. O mesmo, destinou-se ao provimento das vagas nos seguintes *campi*: Campus UnB Darcy Ribeiro (Plano Piloto), no Campus UnB Ceilândia, no Campus UnB Gama e no Campus UnB Planaltina, sendo que o curso de Música – Licenciatura encontra-se localizado no Campus UnB Darcy Ribeiro (Plano Piloto).

O processo vestibular foi realizado por meio de três sistemas de vagas, a saber: o Sistema Universal, Sistema de Cotas para Negros e o Sistema de Cotas para Escolas Públicas. Para concorrer ao Sistema de Cotas para Escola Pública, o candidato devia obedecer ao estabelecido na Lei nº 12.711 de 2012, alterada pela Lei nº 13.409 de 2016, ao Decreto nº 7.824 de 2012, alterado pelo Decreto nº 9.034 de 2017, proporcionando reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Desse modo, o candidato que desejasse concorrer, prioritariamente, às vagas do Sistema de Cotas para Escolas Públicas reservadas às pessoas com deficiência, devia se enquadrar no Art. 2º da Lei nº 13.146 de 2015²²(BRASIL, 2015) e nas categorias discriminadas no Art. 4º do Decreto nº 3.298 de 1999²³

²² Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015.)

²³ Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I - deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triaparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades

(BRASIL, 1999) e suas respectivas alterações, incluindo as contempladas pela Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça, observados os dispositivos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificados no Decreto nº 6.949 de 2009.

No ato da inscrição o candidato devia enviar uma cópia do laudo médico para comprovação e acesso ao atendimento especial voltado a pessoas com deficiência. Ao tratar do atendimento especial para pessoas com deficiência, o edital apontava que no momento da solicitação o candidato tinha a oportunidade de registrar quais recursos seriam utilizados e caso não houvesse, existia a possibilidade de solicitação.

O edital deixava claro que o envio, somente, do laudo médico não era suficiente para a obtenção do atendimento especial. Também é relevante enfatizar que o atendimento especial que envolvesse a utilização de recursos tecnológicos, caso apresentassem falhas, ofereceria atendimento alternativo. Ainda, segundo o edital, em qualquer caso, a solicitação do atendimento especial seria atendida de acordo com os critérios de viabilidade e de razoabilidade.

Contudo, os candidatos que desejassem ingressar no Curso de Música – Licenciatura – deveriam realizar um procedimento de Certificação de Habilidade Específica, sendo esse requisito necessário para o ingresso nos cursos de graduação em Música oferecidos pela UnB. Nesse processo, o candidato poderia solicitar atendimento especial para a realização da prova. Como no processo vestibular, o pedido deveria ser realizado no momento da inscrição, enviando o laudo médico e indicando os recursos necessários para realizar a prova e, no caso de carência, que houvesse indicação. Entretanto, para

estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; III - deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas. V - Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999).

concorrer às vagas destinadas ao curso de Música – Licenciatura, o candidato deveria realizar um teste de certificação de habilidade específica oferecido pela instituição.

O processo de certificação ocorreu duas vezes no ano, tendo validade por um ano. Todavia, por motivo maior, a “Universidade vai prorrogar o prazo das certificações que perderam a validade em 2019 e 2020²⁴ (ASCOM, 2020). Entretanto, apesar disso, havia a possibilidade de realizar o processo de certificação, segundo os dados da Assessoria de Comunicação da UnB.

Para os interessados em ingressar no curso de Música – Licenciatura, foram realizados dois testes, sendo um escrito e outro prático. O teste prático consistiu em solfejo e leitura rítmica e prática instrumental (peça de confronto, peça de livre escolha, exercício de improvisação e leitura à primeira vista).

Já o teste escrito equivaleu em uma prova na qual o candidato deveria reconhecer, identificar e relacionar estilos musicais – europeus e nacionais, clássicos e populares – em termos de suas características idiomáticas gerais, assim como realizar exercícios melódicos e/ou rítmicos e transcrever um ditado melódico a uma voz auditivamente.

Das vagas destinadas ao processo seletivo vestibular, observamos que os cursos de Música foram oferecidos em dois turnos distintos. Música – Bacharelado – e Música – Licenciatura – foram oferecidos no turno diurno, no campus Darcy Ribeiro, enquanto o curso Licenciatura em Música foi oferecido no turno noturno, no mesmo campus.

O quantitativo de vagas foi distribuído em duas Tabelas distintas, sendo uma do ano de 2017 e outra dos anos 2018 e 2019. O motivo é que no ano de 2017 o edital não dispôs vagas específicas para candidatos com deficiência, embora, no edital, há menções a respeito de pessoas com deficiência se candidatarem às vagas oferecidas pela instituição.

Asseveramos, na análise dos quadros abaixo apresentados, que o quantitativo de vagas destinadas aos cursos aqui analisados e os turnos em que ocorrem os cursos, não sofreram alterações no período analisado. Assim,

²⁴ <https://noticias.unb.br/69-informe/4492-como-fica-o-vestibular-de-2020>. Informação disponibilizada pela instituição a respeito do processo seletivo vestibular do ano de 2020.

no ano de 2017, o edital analisado não trouxe a Lei nº 13.409 de 2016, que trata das vagas destinadas, também, às pessoas com deficiência.

Tabela 5 – Vagas UnB (2017)

Curso/ Turno	Sistema de Cotas para Negros	Sistema de Cotas para Escolas Públicas				Sistema Universal	Total	Ano
		Candidatos com renda per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo		Candidatos com renda per capita maior a 1,5 salário mínimo				
		Candidatos que se declararam pretos, pardos ou indígenas	Candidatos que não se declararam pretos, pardos ou indígenas	Candidatos que se declararam pretos, pardos ou indígenas	Candidatos que não se declararam pretos, pardos ou indígenas			
Diurno								
Música – Bacharelado	1	3	1	2	1	5	13	2017
Música – Licenciatura	0	2	0	2	0	4	8	2017
Noturno								
Licenciatura em Música	1	3	1	2	1	5	13	2017

Fonte: Organizado pelo autor

Tabela 6 – Vagas UnB (2018 e 2019)

Curso/ Turno	Sistema de Cotas para Negros	Sistema de Cotas para Escolas Públicas								Sistema Universal	Total	Ano
		Candidatos com renda per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo				Candidatos com renda per capita maior a 1,5 salário mínimo						
		Candidatos que se declararam pretos, pardos ou indígenas		Candidatos que não se declararam pretos, pardos ou indígenas		Candidatos que se declararam pretos, pardos ou indígenas		Candidatos que não se declararam pretos, pardos ou indígenas				
		Candidato com deficiência	Geral	Candidato com deficiência	Geral	Candidato com deficiência	Geral	Candidato com deficiência	Geral			
Diurno												
Música – Bacharelado	1	1	2	1	0	1	1	1	0	5	13	2018
	1	1	2	1	0	1	1	1	0	5	13	2019
Música – Licenciatura	0	1	1	0	0	1	1	0	0	4	8	2018
	0	1	1	0	0	1	1	0	0	4	8	2019
Noturno												
Licenciatura em Música	1	1	2	1	0	1	1	1	0	5	13	2018
	1	1	2	1	0	1	1	1	0	5	13	2019

Fonte: Organizado pelo autor.

Colocando em comparação os dois cursos de Música voltados para a licenciatura, notamos que o curso noturno teve mais vagas e, desse modo, mais vagas destinadas aos candidatos com deficiência, levando em

consideração os anos de 2018 e 2019. Comparando os mesmos cursos no ano de 2017, a mesma diferença no quantitativo de vagas se repetiu.

5.1.3.1 LICENCIATURA À DISTÂNCIA (UNB)

A Universidade Federal de Brasília também disponibiliza o curso de Licenciatura em Música na modalidade à distância. O curso é oferecido em convênio com a Diretoria de Educação à Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (DED/CAPES) para o ingresso nos cursos de licenciatura à distância pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O edital analisado foi o publicado no ano de 2019, sendo este destinado aos portadores de certificado de conclusão do ensino médio (ou curso equivalente) ou para aqueles que comprovassem a conclusão do ensino médio (ou curso equivalente) na data do registro acadêmico na UnB.

O processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação pelo sistema UAB compreende duas etapas, sendo uma de avaliação de conhecimentos, mediante aplicação de prova objetiva e de prova de redação em Língua Portuguesa, de caráter eliminatório e classificatório, para todos os cursos, de responsabilidade do Cebbraspe (Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos) e as provas de verificação de habilidades específicas, de caráter eliminatório e classificatório, somente para os cursos de Artes Visuais, Música e Teatro, de responsabilidade do Instituto de Artes da UnB.

Nesse edital foram oferecidas 1.300 vagas para os cursos de licenciatura, na modalidade de educação à distância, distribuídos nos cursos de Artes Visuais, Educação Física, Física, Geografia, Letras – Português, Música, Pedagogia e Teatro. Assim, o processo seletivo foi realizado por meio de três sistemas de vagas: o Sistema Universal, o Sistema de Cotas para Escolas Públicas e o Sistema de Cotas para Negros, sendo que os candidatos que se inscrevessem no processo seletivo deveriam optar por concorrer, prioritariamente, por um dos três sistemas, de acordo com o perfil do candidato.

O candidato que necessitasse de atendimento especial para a realização das provas deveria solicitar no momento da inscrição e disponibilizar os documentos exigidos pela banca organizadora. Caso os recursos especiais necessitados pelo candidato para a realização das provas não estivessem entre aqueles elencados no sistema eletrônico de inscrição, o candidato, no momento da inscrição, deveria assinalar o campo OUTROS da lista de opções e descrever, no espaço destinado para esse fim, no sistema eletrônico de inscrição, os recursos especiais necessários para a realização da prova.

O candidato com deficiência, considerando o edital analisado, tinha o direito de requerer atendimento especial, no ato da inscrição, para o dia de realização das provas, indicando as condições de que necessitava para a realização dessas, conforme previsto no Decreto Federal nº 3.298/1999, e suas alterações.

O edital reservava vagas aos candidatos com deficiência no Sistema de Cotas para Escolas Públicas na forma da Lei nº 13.409/2016 e da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. E, seriam consideradas pessoas com deficiência aquelas que se enquadrassem no Art. 2º da Lei nº 13.146/2015; nas categorias discriminadas no Art. 4º do Decreto nº 3.298/1999, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 5.296/2004; no § 1º do Art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Transtorno do Espectro Autista); e as contempladas pelo enunciado da Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ): “O portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes”, observados os dispositivos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Decreto nº 6.949/2009.

Ressalvadas as condições especiais, os candidatos com deficiência participariam do processo seletivo em igualdade de condições com os demais candidatos, no que tange ao horário de início, ao local de aplicação, ao conteúdo, à correção das provas, aos critérios de aprovação e a todas as demais normas de regência do processo seletivo.

Como já relacionado anteriormente, os candidatos que desejassem ingressar no curso de Licenciatura em Música teriam que realizar uma prova de

verificação de habilidades específicas que compreendia duas etapas: etapa escrita e etapa prática. Na etapa escrita, o candidato desenvolveria um texto reflexivo de até 500 palavras considerando os seguintes itens: a) as razões pelas quais desejava cursar a Licenciatura em Música; e b) um panorama sobre seus conhecimentos e habilidades musicais prévios. Na etapa prática, o candidato deveria cantar ou tocar uma peça, com acompanhamento ou solo, podendo, para isso, serem utilizados quaisquer instrumentos musicais.

Tabela 7 – Vagas UnB (2019)

Curso/ Polo	Sistema de Cotas para Negros	Sistema de Cotas para Escolas Públicas								Sistema Universal	Total	Ano
		Candidatos com renda per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo				Candidatos com renda per capita maior a 1,5 salário mínimo						
		Candidatos que se declararam pretos, pardos ou indígenas		Candidatos que não se declararam pretos, pardos ou indígenas		Candidatos que se declararam pretos, pardos ou indígenas		Candidatos que não se declararam pretos, pardos ou indígenas				
		Candidato com deficiência	Geral	Candidato com deficiência	Geral	Candidato com deficiência	Geral	Candidato com deficiência	Geral			
Alexânia/GO	2	2	3	1	2	1	3	1	2	13	30	2019
Anápolis/GO	2	2	3	1	2	1	3	1	2	13	30	2019
Franca/SP	2	2	3	1	2	1	3	1	2	13	30	2019
Palmas/TO	2	2	3	1	2	1	3	1	2	13	30	2019
Rio Branco/AC	2	2	3	1	2	1	3	1	2	13	30	2019

Fonte: Organizado pelo autor.

Como observado, o edital trouxe as condições propícias para que houvesse o cumprimento legal dos dispositivos previstos no edital. O curso oferecia um total de 150 vagas, distribuídas em cinco cidades do país e um total de 25 vagas aos candidatos que desejassem concorrer no sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

5.1.4 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Na análise dos editais disponibilizados pela UFRGS, a seleção ocorreu por meio de nove provas objetivas de múltipla escolha, de conhecimentos de matérias do núcleo comum do Ensino Médio, além de uma Prova de redação

em Língua Portuguesa. A seleção considerou os resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado no ano anterior ao processo seletivo.

Aos candidatos que desejassem concorrer aos cursos de Música, Artes Visuais e Teatro, deveriam fazer uma prova de Habilidades Específicas. As provas Objetivas e de Redação foram aplicadas em três cidades distintas, sendo elas: Porto Alegre, Bento Gonçalves e Imbé/Tramandaí. Por outro lado, os candidatos que iriam realizar as provas de Habilidades Específicas deveriam se deslocar até a cidade de Porto Alegre.

Para a ocupação das vagas destinadas aos cursos oferecidos pela instituição, constatamos dois sistemas de ingressos: a) por acesso universal (ampla concorrência) e b) acesso universal (ampla concorrência) e reserva de vagas; a partir disso, todo candidato concorreria por acesso universal (ampla concorrência). Ao candidato que desejasse concorrer ao ingresso por reserva de vagas, deveria assinalar sua opção no ato da inscrição do concurso vestibular. No edital do concurso vestibular de 2017 foram disponibilizadas quatro modalidades de reserva de vagas e nos anos posteriores, 2018 a 2020, oito modalidades de reserva de vagas a serem escolhidas pelos candidatos.

Das vagas oferecidas nos cursos de graduação da UFRGS foram garantidas, no mínimo, 50% para o programa de Ações Afirmativas, sendo subdivididas em I) 50% das vagas para egressos do Sistema Público de Ensino Médio com renda *per capita* mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, incluindo os candidatos em autodeclarados e II) as demais vagas para egressos do Sistema Público de Ensino Médio, independente da renda, incluindo os candidatos autodeclarados. Nas duas modalidades, considerou-se os candidatos que não se enquadraram na Lei nº 12.711 de 2012. Somente nos editais de 2018 a 2020 houve a inclusão de pessoas com deficiência, colocando em prática o dispositivo legal nº 13.409 de 2017.

Da inscrição, o candidato deveria realizá-la, exclusivamente, por endereço eletrônico – disponível nos editais analisados. A partir disso, o candidato deveria informar o local que desejava realizar o concurso vestibular, levando em consideração que as provas de Habilidades Específicas seriam

realizadas em Porto Alegre. Deveriam, ainda, informar em qual sistema e ou modalidade concorreria as vagas. Para o concurso vestibular endereçado ao curso de Música, havia a necessidade de indicar a opção por licenciatura ou bacharelado, assim como, sua opção por instrumento, canto, composição ou regência.

A prova de Habilidades Específicas para o curso de Graduação em Música – nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura – consistia em duas etapas obrigatórias, sendo a primeira etapa um Teste Teórico-Perceptivo e a segunda uma Prova Prática de Instrumento.

O Teste Teórico-Perceptivo foi subdividido em duas partes: I) Teste Teórico, que consistia na avaliação dos conhecimentos sobre os conceitos básicos da música e suas formas de registro escrito; II) Teste Perceptivo, que correspondia em identificar os exemplos musicais melódicos, rítmicos e harmônicos, de acordo com os conceitos apresentados.

Na Prova Prática de Instrumento o candidato deveria prestar a prova em conformidade com a habilitação que desejava adquirir. Para os candidatos que desejassem habilitação em Licenciatura, a prova equivalia em uma leitura à primeira vista entoada (solfejo), em uma leitura rítmica e técnica do instrumento que o candidato utilizaria durante o curso.

A respeito do atendimento especializado para candidatos com deficiência, ficou assegurada a tomada de providências conforme o disposto no Art. 27 do Decreto nº3.298 de 1999, sendo ações tomadas a respeito das adaptações das provas, condições adequadas e o apoio necessário para a realização do concurso, levando em consideração as características da deficiência, bem como atentando aos critérios de razoabilidade e viabilidade. Os editais não faziam menção a mais nenhuma outra tomada de ação para o atendimento especial dos candidatos com deficiência.

O quantitativo de vagas destinados ao curso de Música (bacharelado e licenciatura), no período analisado, é de um total de 65 vagas, sendo distribuídas em conformidade com o previsto nos dispositivos legais. Destacamos que não houve distinção entre as vagas destinadas ao Bacharelado ou à Licenciatura, nos editais. No edital do concurso vestibular de

2017, não houve reserva de vagas destinadas a pessoas com deficiência como apontados nos quadros a seguir.

Tabela 8 – Vagas UFRGS (2017)

Nome do curso	Vagas 2017			Universal (ampla concorrência)		Renda familiar menor ou igual a 1,5 salário-mínimo per capita				Independentemente de renda familiar			
						Egressos de Sistema Público de Ensino		Egressos de Escola Pública autodeclarado negro, pardo ou indígena		Egressos de Sistema Público de Ensino		Egressos de Sistema Público de Ensino autodeclarados negro, pardo ou indígena	
	1º sem.	2º sem.	Total	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.
Música	65	0	65	32	0	8	0	9	0	8	0	8	0

Fonte: Organizado pelo autor.

Tabela 9 – Vagas UFRGS (2018 a 2020)

Nome do curso/ Ano	Vagas			Universal (ampla concorrência)		Renda familiar menor ou igual a 1,5 salário-mínimo per capita								Independentemente de renda familiar							
						Egressos de Sistema Público de Ensino Médio autodeclarado negro, pardo ou indígena				Egressos de Sistema Público de Ensino Médio				Egressos de Sistema Público de Ensino Médio autodeclarado negro, pardo ou indígena				Egressos de Sistema Público de Ensino Médio			
						Pessoa com Deficiência (L10)	Independente e da condição de Pessoa com Deficiência (L2)	Pessoa com Deficiência (L9)	Independente e da condição de Pessoa com Deficiência (L1)	Pessoa com Deficiência (L14)	Independente e da condição de Pessoa com Deficiência (L4)	Pessoa com Deficiência (L13)	Independente e da condição de Pessoa com Deficiência (L3)								
Sem.	1º	2º	Total	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Música/ 2018	65	0	65	32	0	5	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0
Música/ 2019	65	0	65	32	0	5	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0
Música/ 2020	65	0	65	32	0	5	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0

Fonte: Organizado pelo autor.

Ao analisarmos as duas Tabelas, não conseguimos distinguir o quantitativo de vagas destinado aos candidatos que desejassem fazer o curso de Licenciatura ou Bacharelado em Música. Também, notamos que não houve alteração no quantitativo de vagas designadas à modalidade de reserva de

vagas destinadas às pessoas com deficiência, mas uma reorganização para que ocorresse o enquadramento legal.

Sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) um dos mecanismos de acesso ao Ensino Superior e identificadas menções nos textos dos editais analisados de vagas previstas para egressos do Sistema Público de Ensino Médio, consideramos importante para a pesquisa fazer uma busca nos editais do ENEM sobre as condições especiais de realização de provas para o atendimento de estudantes com deficiência.

5.2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da escolaridade básica, o Exame Nacional do Ensino Médio contou, em sua primeira aplicação, com cerca de 115.600 participantes, número que dobrou em 1999, quando este passou a ser utilizado para a seleção de candidatos em 61 instituições de Ensino Superior. O quantitativo de inscritos continuou a crescer devido à inserção de candidatos oriundos da Rede Pública de Ensino e em virtude da adoção da pontuação do Enem para a concessão de bônus e seleção de vagas nos principais processos seletivos para ingresso no Ensino Superior. Em 2005 ocorreu a associação do Exame ao Programa Universidade para Todos (ProUni), alcançando a maior expansão de popularidade e um número de três milhões de inscritos (BRAVO, 2017).

Desde a sua criação, em 1998, até o ano de 2008, as provas do Exame eram compostas por 63 itens de múltipla escolha que, de acordo com Relatório Pedagógico de 2011-2012, apresentava um “caráter interdisciplinar e contextualizado em situações cotidianas, visando a identificação e resolução de problemas” exigindo a apropriação de “distintas linguagens, construção e aplicação de conceitos, organização de dados e informações para a tomada de decisões, construção de argumento consistente e proposição de intervenções solidárias com a realidade” (BRASIL, 2015, p. 17-18).

Assim, em razão do aumento de popularidade e abrangência, ocorre uma reformulação do Exame em 2009. Denominado de Novo Exame Nacional do Ensino Médio, passa a ter quatro provas independentes entre si, cada uma

com 45 itens de múltipla escolha (totalizando 180 itens), com uma redação para testar a produção escrita dos participantes. As quadros áreas do conhecimento contempladas no Exame são: i) Ciências Humanas e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia; ii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com as disciplinas de Física, Química e Biologia; iii) Matemática e suas Tecnologias, com Matemática; iv) Linguagens e suas Tecnologias e Redação, com Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e Tecnologia da Informação e Comunicação (BRASIL, 2015, p. 18).

Na análise dos editais do Exame (2017-2020) foi realizado um recorte ao item Atendimentos – Atendimentos Especializados e/ou Específico. Cumpre acentuar que no edital de 2017:

ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: para pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdo-cegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e discalculia.

ATENDIMENTO ESPECÍFICO: para gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar e/ou pessoa com outra condição específica (DOU, 2017, p. 47).

O participante deverá, no ato da inscrição, indicar o auxílio ou o recurso de necessidade que irá utilizar de acordo com as opções disponíveis, além de informar a condição que o motiva a solicitar o atendimento. Os auxílios e recursos disponíveis no ano de 2017 foram:

Prova em Braille, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), guia intérprete para pessoa com surdocegueira, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e mobiliário acessível, de acordo com as opções apresentadas (DOU, 2017, p. 47).

Em caráter experimental, para os participantes surdos ou com deficiência auditiva, foi dada a opção de escolher um dispositivo contendo vídeo com a tradução dos itens do Enem 2017 em LIBRAS. Essa opção irá aparecer nos editais dos anos subsequentes. Assim, foi observado que o edital de 2017 não trouxe especificados quais os recursos que seriam disponibilizados pelo Inep para as pessoas com cegueira ou deficiência visual.

No edital de 2018, os recursos e auxílios disponíveis foram:

Prova em Braille, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), **videoprova em Libras** (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, leitor, transcritor, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível (DOU, 2018, p. 55, grifo nosso).

O participante que solicitasse atendimento especializado para cegueira, surdocegueira, baixa visão ou visão monocular poderia utilizar de material próprio. O Inep, de acordo com o edital, não proporcionou nenhum recurso, mas permitiu que o participante utilizasse dos seus. Os materiais permitidos foram: “máquina Perkins, reglete, punção, sorobã ou cubaritmo, caneta de ponta grossa, assinador, régua, óculos especiais, lupa, telulupa, luminária e tábuas de apoio” (DOU, 2018, p. 55).

No edital de 2019, os recursos e auxílios se repetiram, assim como as pessoas que podiam solicitar o atendimento especializado. Para aqueles que solicitassem o atendimento para cegueira, surdocegueira, baixa visão ou visão monocular havia o adicional de “ser acompanhado pelo cão-guia” (DOU, 2019, p. 61).

Outro diferencial foi para os participantes que solicitaram atendimentos especializado para surdez ou deficiência auditiva e recurso de videoprova em LIBRAS, visto que teriam o tempo adicional de até 120 (cento e vinte) minutos para cada dia de prova. Sobre a utilização do aparelho auditivo e implante coclear, só poderia ser utilizado pelos participantes com deficiência auditiva, surdez ou surdocegueira cuja documentação comprovasse a condição que motivasse e a aprovação do Inep (DOU, 2019).

No edital de 2020, não houve distinção entre atendimento específico e especializado. Contudo, precisaria ficar claros os auxílios de acessibilidade de que necessitava, de acordo com as opções disponíveis no momento da inscrição:

Prova em Braille, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), **videoprova em Libras** (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras

ampliadas), prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), uso de leitor de tela, guia-intérprete, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível (DOU, 2020, p. 37, grifo nosso).

Como apontado anteriormente, a utilização da videoprova compôs todos os editais analisados desde 2017 até 2020. Entretanto, somente no edital de 2020 é que foram sublinhadas opções para que, caso houvesse falha técnica, o participante realizaria o Exame de outra maneira, sem prejuízo.

Se houver falha técnica na aplicação da videoprova em Libras, nos dias de provas, será disponibilizada prova adaptada em Libras impressa e intérprete de Libras, que sanará dúvidas do participante (DOU, 2020, p. 37).

Sobre os participantes com transtorno funcional específico como dislexia, discalculia e déficit de atenção poderiam anexar declaração ou parecer, com seu nome completo, com a descrição do transtorno, emitida e assinada por entidade ou profissional habilitado, na área da saúde ou similar e com a identificação da entidade e do profissional declarante (DOU, 2020).

Assim, os editais analisados proporcionaram auxílios e recursos para as pessoas com deficiência visual e auditiva, deixando outras possibilidades sem muitas opções para a realização oportuna e apropriada da prova. Embora haja itens nos editais que possibilitem os atendimentos de outras situações não listadas, ficam um pouco vagas as medidas a serem tomadas pelo Inep na resolução da situação.

6 SUPORTES OFERECIDOS PELAS INSTITUIÇÕES A PARTIR DOS RELATOS DOS COORDENADORES E COORDENADORAS

Diante do desenvolvimento do trabalho, o qual buscamos analisar o acesso dos alunos com deficiência em Licenciatura em Música das regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil por intermédio da reserva de vagas, debruçamos-nos em identificar os suportes que possibilitam o acesso e a permanência de alunos com deficiência e observar os suportes oferecidos ao corpo diretivo.

Por efeito disso, produzimos um questionário organizado em três grandes blocos, sendo: a instituição: processo seletivo; o aluno com deficiência: permanência e suporte para permanência; suportes oferecidos pela instituição para as práticas docentes.

Assim, o foco do questionário foi o de redarguir quatro pontos importantes que conduzirão à realização da próxima etapa da pesquisa. Desse modo, o primeiro ponto buscou identificar os suportes existentes para a pessoa com deficiência realizar o processo seletivo para o ingresso no curso de Licenciatura em Música. O segundo ponto foi identificar o quantitativo de alunos com deficiência, que frequentam o curso de Licenciatura em Música e quais as deficiências, autodeclaradas, presentes no curso. O terceiro, refere-se ao modo de acesso ao aluno, ou seja, como o pesquisador poderá se comunicar com esse aluno para realizar a próxima etapa da pesquisa. E o quarto ponto diz respeito aos suportes para os alunos participarem das atividades realizadas no curso e o suporte para os professores operarem suas práticas educacionais, incluindo os alunos com deficiência.

O questionário foi disponibilizado a quatro Instituições Federais de Ensino Superior, sendo produzidas seis respostas. As respostas estão vinculadas à quantidade de cursos de Licenciatura – na UFMS, na UFSM, na UFRGS e na UnB. A UnB disponibilizou respostas dos cursos de Licenciatura em Música realizados no turno diurno, noturno e à distância. Nas demais instituições, os cursos são realizados nos turnos diurno ou noturno.

6.1 PROCESSOS SELETIVOS

Sobre as instituições pesquisadas, foram levantadas as modalidades de ensino e a forma de entrada. Das seis respostas obtidas, cinco assinalaram a respeito da modalidade presencial do curso e uma indicou que era realizado à distância. Sobre a forma de entrada, do total de respostas, 66,7% notabilizaram que a entrada no curso se realiza de forma anual, enquanto que 33,3% das respostas apontam para uma entrada semestral.

A importância em distinguir sobre a modalidade do curso deve-se a uma necessidade maior de preparo das instalações, além do corpo docente e técnico da instituição, para recepcionar os alunos com deficiência. O mesmo ocorre para a produção dos processos seletivos previstos para o ingresso dos candidatos com deficiência, pois exige um preparo maior por parte dos organizadores, a fim de providenciarem todos os suportes tecnológicos e adaptações para a realização dos processos seletivos.

Sobre os processos seletivos realizados pelas instituições pesquisadas, foi questionado quais etapas/provas são realizadas pelos candidatos que desejam ingressar no Curso de Música. As respostas apresentadas foram: 66,7% das entrevistadas responderam que há prova do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, Vestibular e Prova de Habilidade Específica; 16,7% Vestibular e Prova de Habilidade Específica e 16,7% ENEM e Prova de Habilidade Específica.

À face do exposto, ao analisarmos os editais das instituições pesquisadas, notamos que a Prova de Habilidade Específica é composta, majoritariamente, por duas etapas, sendo uma teórica e uma prática. A etapa prática é composta, nas instituições analisadas, por provas de instrumento ou canto e solfejo.

Observamos nas respostas obtidas no questionário e na análise dos editais dos processos seletivos das instituições um complexo sistema de seleção dos candidatos que têm o intuito de ingressar nos cursos de Música. Registramos, também, que os candidatos a esse curso deverão ter, antes do ingresso, conhecimentos da linguagem musical.

Com relação aos excertos de partituras, disponibilizados nos editais, estarem predominantemente focados em músicas de tradição europeia, ajudam a compreender um dado localizado na pesquisa, ou seja, todos os editais de seleção de estudantes para o curso de Licenciatura em Música fazem menção à realização de provas específicas de conhecimento musical sejam elas práticas e/ou teóricas, tal como já apontado em estudo de Lucena et al. (2021). Segundo esses autores há a preservação do poder e a imposição da cultura de certos grupos em detrimento de outros, o que fica evidente no momento de realização das Provas de Habilidades Específicas oferecidas pelas instituições analisadas.

Bourdieu e Passeron (2020) esclarecem que o sistema social é estruturado em torno da cultura dominante e tenta reproduzir, a estrutura social vigente, mantendo as relações de poder e os privilégios resultantes dessas e, para mantê-la, utiliza o próprio sistema social de diversas formas, de modo a resguardar a própria estrutura social de alterações na relação de dominação das classes sociais, mantendo a hierarquia e o domínio pelas mesmas classes nas posições em que se encontram hoje em dia, através de um sistema de reprodução social.

Propomos questionamentos sobre o quantitativo de vagas ofertadas nos processos seletivos e o quantitativo de vagas destinadas aos alunos com deficiência. A partir disso, trazemos as opções de respostas em porcentagem, porque, de acordo com o documento normativo que norteia a reserva de vagas, as pessoas com deficiência preveem que haja, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) (BRASIL, 2012).

Tabela 10 – Total de vagas ofertadas nos processos vestibulares

<i>Instituições</i>	<i>Total de vagas ofertadas nos processos vestibulares (em média/anualmente)</i>
<i>UFMS</i>	30 a 40
<i>UnB - diurno</i>	32
<i>UnB - noturno</i>	52
<i>UnB - à distância</i>	150 vagas – entrada a cada 2 anos
<i>UFSM</i>	15 a 30
<i>UFRGS</i>	15 a 30

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro acima demonstra o número de vagas destinadas ao curso de Licenciatura em Música. Nessa Tabela há instituições que realizam o processo seletivo semestralmente, assim, apontamos o total de vagas oferecidas no decorrer do ano. Na realização da resposta da instituição que oferece o curso à distância, foi-nos informado que o ingresso no curso ocorre a cada dois anos, abrindo um total de 150 vagas.

Diante da análise das respostas relacionadas ao quantitativo de vagas oferecidos nos processos de vestibular, 16,7% dos entrevistados não souberam informar o número de vagas reservadas aos candidatos com deficiência. 16,7%, responderam que “não há reserva de vagas nessa modalidade, devido ao número total de vagas do curso” e 66,7% das respostas obtidas apontaram que entre 15 a 25% das vagas são reservadas aos candidatos com deficiência.

Assim, por tratarmos de candidatos com deficiência, foi questionado aos participantes sobre o suporte oferecido na realização do processo seletivo. Algumas respostas não coincidem com o previsto no edital da instituição. Porém, algumas das respostas positivas obtidas, foram além das elencadas nos editais propostos pelas instituições, como a categorização das respostas por deficiência, possibilitando um maior entendimento sobre como se realiza o atendimento especial mencionado.

O que se destacou nas respostas obtidas foi a presença de recursos humanos de condução e auxílio na realização das etapas previstas para a seleção, as adaptações das provas em conformidade com a deficiência e o tempo extra, para a realização de provas objetivas, em torno de uma hora (60 minutos). Há a presença de *softwares* e, em editais, a presença de reglete e punção para auxiliar pessoas com deficiência visual na realização de provas objetivas previstas no processo seletivo.

Compreendemos, segundo o exposto, que as estruturas constituídas e consolidadas são capazes de determinar e impor práticas sociais e individuais aos sujeitos. Dessa forma, as estruturas são construídas, estabelecidas, incorporadas e reproduzidas com o intuito claro e evidente de consolidar a dominação. A dinâmica das estruturas dominantes conduz os indivíduos desprestigiados a um sistema de dominação de consciências cujo pensamento predominante é fundado sob o pensamento das classes dominantes. Entretanto, a relação social de dominação existente entre as classes dominantes e as classes dominadas não é revelada de forma tão explícita e direta, como afirma Thiry-Cherques (2006):

[...] a dominação não é efeito direto de uma luta aberta, do tipo “classe dominante” *versus* “classe dominada”, mas o resultado de um conjunto complexo de ações infraconscientes, de cada um dos agentes e cada uma das instituições dominantes sobre todos os demais (p. 50).

A luta, apontada pelo autor, ocorre no meio do subcampo da Licenciatura em Música de vários modos. Damos destaque aqui ao ingresso de um grupo de indivíduos, que desejam ingressar e se manter dentro desse espaço social e que, para tanto, perpassam as barreiras explícitas e diretas.

Em relação às ações afirmativas, que amenizam as barreiras relacionadas à seleção, questionamos sobre a possibilidade dos candidatos concorrerem sob a garantia da Lei nº 13.409 de 2016. A resposta obtida de 66,7% dos entrevistados foi um parecer afirmativo (“sim”) acentuando os suportes assegurados pela instituição e 33,3% responderam que não.

As respostas afirmativas geraram uma outra resposta, que por sua vez foi discursiva. A resposta está associada aos suportes assegurados ao aluno

ingressante no curso. À vista disso, uma instituição não soube especificar qual/quais suporte(s) eram assegurados pela instituição. Outra resposta foi que “a Coordenação de Ações Educacionais da Instituição assegura amplo suporte a variadas necessidades do corpo discente”. Embora a resposta não tenha sido específica, ela apontou a existência de um setor da instituição voltado às necessidades dos alunos, atendendo, também, os com deficiência.

Outras respostas trouxeram os aportes legais, ou seja, as legislações que preveem a reserva de vagas. Os documentos normativos apontados nas respostas foram: a Lei nº 13.409 de 2016, o Decreto nº 7.824 de 2012 e a Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 18 de 2012. No entanto, os documentos denotados versam sobre quais indivíduos têm direitos a concorrer na condição de reserva de vagas, não trazendo os suportes para a permanência no curso.

Outra resposta foi que “a Universidade contempla todas as possibilidades para assegurar a entrada de um aluno que deseja cursar o Ensino Superior”. Isso significa que, em se tratando da permanência no curso, o aluno deverá se adaptar às regras presentes no campo universitário.

As instituições atendem ao pleno direito de acesso ao Ensino Superior, contudo, fica claro, diante das respostas apresentadas, que o aluno deverá buscar os suportes oferecidos pelas instituições. Essa dificuldade em acessar os suportes existentes nas instituições é uma maneira velada de seleção. Agora, a seleção organizada não é mais para o ingresso ao campo, mas sim de sua manutenção no mesmo.

6.2 PRESENÇA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA

Dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), de 2019, apontam para um total de 48.520 alunos com deficiência matriculados em instituições de Ensino Superior. Esse número corresponde a quase 1% do total de todos os alunos matriculados em cursos

de graduação. Segundo o INEP (2019), no período de 2010 a 2019 houve um aumento de estudantes com deficiência nesses cursos na ordem de 144,83%.

Os dados apresentados nesta etapa abrangem o número de alunos com deficiência matriculados nas instituições pesquisadas. Ainda fazemos um comparativo com o número total de alunos matriculados no curso com e sem deficiência e quais foram as deficiências mencionadas pelos coordenadores.

Em um primeiro momento pedimos o quantitativo total de alunos matriculados no curso de Licenciatura em Música, no período em que foi realizado o questionário. Os dados foram:

Tabela 11 – Total de alunos matriculados

<i>Instituições</i>	<i>Número de Alunos Matriculados</i>
<i>UFMS</i>	100
<i>UnB-diurno</i>	142
<i>UnB-noturno</i>	87
<i>UnB (à distância)</i>	141
<i>UFSM</i>	77
<i>UFRGS</i>	20
	TOTAL: 567

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da mesma forma, foi questionado aos coordenadores a respeito das matrículas dos alunos com deficiência que estão realizando o curso de licenciatura em Música nas respectivas instituições. Essa pergunta foi considerada fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. As respostas foram:

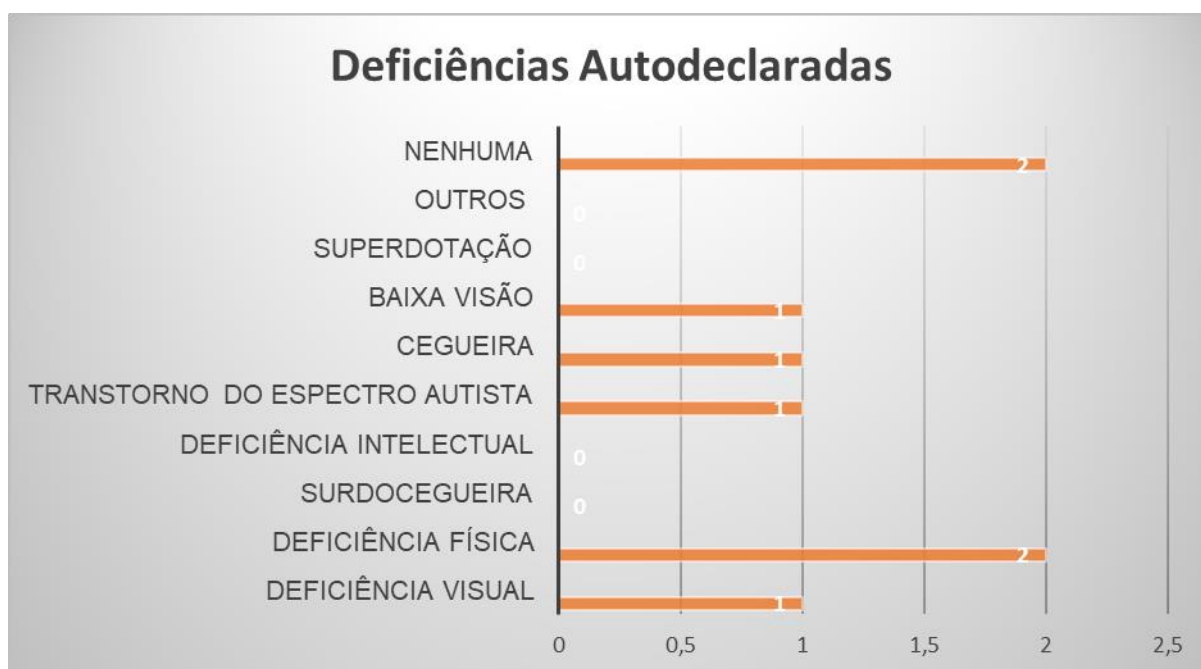
Tabela 12 – Total de alunos com deficiência matriculados

<i>Instituições</i>	<i>Número de Alunos com Deficiência Matriculados</i>
<i>UFMS</i>	Não há alunos matriculados
<i>UnB-diurno</i>	2
<i>UnB-noturno</i>	2
<i>UnB (à distância)</i>	Não há alunos matriculados
<i>UFSM</i>	1
<i>UFRGS</i>	1
	TOTAL: 6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos notar, ao comparar as duas Tabelas anteriores, a diferença significativa entre o somatório total de matriculados e o número de alunos com deficiência presentes nas instituições. O número de alunos com deficiência identificado representa um pouco mais de 1% dos alunos matriculados nesses cursos de Licenciatura em Música. Os participantes foram questionados, também, a respeito do índice de evasão dos alunos com deficiência. Entretanto, a resposta obtida, em sua maioria, foi não saber esse quantitativo com precisão.

Gráfico 1 – Deficiências autodeclaradas



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico informa algumas das deficiências apontadas na Sinopse Estatística da Educação Superior, que é a consolidação dos dados coletados pelo sistema CENSUP – Censo da Educação Superior – junto às Instituições de Educação Superior, isto é, a nomenclatura das deficiências reportadas no gráfico são as mesmas apresentadas na Sinopse Estatística da Educação Superior. O gráfico acima apresenta o número de alunos com deficiência nas instituições pesquisadas, de acordo com as respostas obtidas por meio do questionário encaminhado aos coordenadores dos cursos.

6.3 PROFESSORES E ALUNOS: SUPORTES E BARREIRAS

Quando os poderes estão desigualmente distribuídos, em vez de se mostrar como um universo de possíveis igualmente acessíveis a todo sujeito possível – postos a ocupar, estudos a fazer, mercados a conquistar, bens a consumir, propriedades a trocar etc. –, o mundo econômico e social se apresenta como um universo balizado, semeado por injunções e proibições, por signos de apropriação e exclusão, por sentidos obrigatórios ou barreiras intransponíveis, numa palavra, profundamente diferenciado, sobretudo conforme o grau em que propõe oportunidades estáveis e de molde a favorecer e a preencher expectativas estáveis (BOURDIEU, 2001, p. 275).

Diante dos “signos de apropriação e exclusão” e barreiras difíceis de transpor, propusemos aos entrevistados questionamentos que nos apontassem “oportunidades estáveis” para que os alunos com deficiência conseguissem adquirir uma continuação em suas práticas educacionais dentro das instituições de Ensino Superior, aqui pesquisadas.

Segundo dados obtidos do questionamento sobre as maiores barreiras encontradas na manutenção dos alunos no curso de Licenciatura em Música, os entrevistados reportaram-se para a produção de materiais adequados. Outra resposta que nos chamou atenção foi: “suas dificuldades são as mesmas de todos os alunos, compreensão musical e entendimento acadêmico”. O que gerou tal resposta foi o pressuposto de que a instituição, assim como a coordenação, oferece todo o suporte para o aluno cursar as disciplinas desejadas.

Os suportes ou recursos oferecidos pelas instituições entrevistadas perpassam por setores específicos da instituição, não ficando a cargo da Licenciatura em Música atuar na confecção ou adaptação de meios para a manutenção do aluno no curso. Melhor dizendo, há nas instituições pesquisadas Núcleos do Programa Incluir e Diretorias de Acessibilidade que medeiam, oferecem e auxiliam no oferecimento de recursos e suportes aos alunos com deficiência.

Ademais, foi inquirido a respeito das medidas tomadas pelos alunos para transporem as barreiras enfrentadas no curso e os dados obtidos foram que “geralmente pedem auxílio aos professores, coordenadores ou mesmo mediação/apoio e orientação junto aos” setores que promovem a acessibilidade na instituição. Contudo, outras respostas apontaram para o desconhecimento das práticas realizadas, pelos alunos, para transporem suas dificuldades ao ingressarem no curso.

Sobre as medidas tomadas pela instituição para que haja acesso a boas condições de ensino-aprendizagem houve, nas respostas analisadas, a presença da garantia de todos os suportes, recursos e metodologias dispostos pela instituição para suprir as necessidades do aluno. Todavia, uma das respostas efetivou a clara importância da comunicação entre o curso e o setor

responsável pelo auxílio ao aluno, visto que o entrevistado destacou que a instituição promoveu uma reunião com o setor de acessibilidade/inclusão, de modo que os professores recebessem orientações para realizar suas práticas educacionais.

Como consequência da necessidade de atendimento a esse grupo, foi indagado se há suporte/recursos à disposição dos professores para suprir as necessidades pedagógicas dos alunos. Alguns coordenadores frisaram a participação dos setores de acessibilidade/inclusão no oferecimento das ferramentas possíveis a serem utilizadas. Por outro lado, um entrevistado ressaltou que é oferecido pela instituição cursos de formação, para o desenvolvimento dos servidores, e que em alguns momentos foram ofertados cursos direcionados ao atendimento de alunos com deficiência visual.

Outrossim, as formações ou capacitações do corpo docente do curso de Licenciatura em Música, passa pelas Pró-Reitorias das instituições em cooperação com os setores de acessibilidade/inclusão nas orientações prático-pedagógicas dos professores. Duas instituições entrevistadas salientaram a presença de curso de formação, junto aos setores já citados anteriormente.

6.4 OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

Posteriormente, na análise das respostas dadas pelos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Música, serão apresentadas as situações dos acadêmicos após a realização da matrícula nos cursos, através dos dados ofertados pelos Núcleos de Acessibilidade das instituições pesquisadas. As informações apresentadas aqui são os resultados das coletas de dados ofertadas nos *sites* das instituições pesquisadas.

A UFSM apresenta relatórios anuais, de 2014 a 2020, informando o número de alunos ingressantes e atendidos por faculdade e as deficiências atendidas. O Núcleo de Acessibilidade da UFSM é vinculado à Coordenadoria de Ações Educacionais e tem por finalidade atender, principalmente, pessoas com deficiência, tais como: surdez, transtorno do espectro autista (TEA) e/ou altas habilidades, além de promover ações direcionadas a docentes, técnicos

administrativos em educação ou discentes que ingressem na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, visando a garantia do acesso pleno dessas pessoas, ao mesmo tempo que busca eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O candidato aprovado é entrevistado por uma Comissão de Verificação que analisa cada caso. Após o deferimento, as informações são encaminhadas para o Núcleo que comunica os cursos sobre a matrícula do aluno com deficiência nos respectivos cursos. E, na entrevista, o estudante é informado sobre os serviços da CAEd e do Núcleo de Acessibilidade, especialmente o Atendimento Educacional Especializado e o Atendimento Terapêutico Ocupacional.

O Núcleo de Acessibilidade da UFSM oferece Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior cujo objetivo é promover a inclusão dos estudantes por meio de recursos, ações pedagógicas e de acessibilidade que contribuam para a participação plena nas atividades acadêmicas, desenvolvimento pessoal e profissional.

Em relação à UFRGS, obtivemos o dado de ingresso de pessoa com deficiência no Programa de Pós-Graduação no ano de 1997. Em 2001, foi implementado o Núcleo de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais, que visava a inclusão social e realizava pesquisa, curso de extensão e capacitação. A partir de 2006 a Universidade adere ao Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior o qual constituiu a formulação de estratégias para a identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à Educação, decorrentes de cegueira, baixa visão, mobilidade reduzida, deficiência auditiva e da condição de ser surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, nessa Universidade. As ações, desde então, visam a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, possibilitando uma efetiva participação desses alunos na UFRGS.

Os relatórios disponibilizados no *site* da universidade abrangem o período de 2014 a 2019. Eles discorrem sobre os acontecimentos referentes ao Programa Incluir na universidade e as práticas administrativas realizadas pelo

núcleo/instituição e seus integrantes para promover a acessibilidade no Ensino Superior.

Na UFMS há uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, sendo que a Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas é responsável pelo acompanhamento e execução da política de acessibilidade no âmbito da UFMS. Faz parte das competências da Secretaria: Realizar avaliação de necessidades educacionais especiais (estudantes com deficiência, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento); Orientar e organizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE; Promover acesso à comunicação e informação, mediante disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras; Orientar, acompanhar e contribuir na garantia da acessibilidade nas instalações da Universidade; Desenvolver acompanhamento psicoeducacional e pedagógico para o público alvo da educação especial, sempre que identificada tal necessidade; Promover eventos para discutir temas relacionados à acessibilidade; e Desenvolver apoio para elaboração da política e ações de acessibilidade na UFMS²⁵.

Não foi encontrado nenhum relatório ofertado pela universidade sobre as práticas da Secretaria, contudo, foi encontrado um formulário de preenchimento rápido para ter acesso ao atendimento educacional especializado. Ressaltamos que o formulário destina-se para alunos, professores e técnicos que necessitem de atendimento especializado.

Na UnB, o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) foi implementado em 1999, vinculado à Vice-Reitoria. Em 2017, o PPNE tornou-se a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência, vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários. Em julho de 2020, por meio do Ato da Reitoria nº 0845/2020²⁶, a estrutura organizacional do Decanato é atualizada e a Diretoria de Acessibilidade (DACES) é criada.

Seu objetivo é o de estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas na UnB e

²⁵ <https://proaes.ufms.br/coordenadorias/diest/seaaf/secao-de-acessibilidade/>

²⁶ <http://www.acessibilidade.unb.br/>

assegurar sua plena inclusão à vida universitária. Para tanto, as atividades desenvolvidas pela DACES visam propiciar e garantir condições para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes por meio da consolidação de uma rede de apoio da universidade e da garantia de uma prática cidadã.

Não encontramos no *site* do DACES relatórios como os das universidades anteriores, entretanto, de acordo com a Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019, em seu Art. 3º, cita: “público-alvo compreende o corpo discente, os servidores técnico-administrativos, os docentes e a comunidade em geral”.

7. PROCESSOS DE INGRESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA: À GUIA DE CONCLUSÃO

A discussão sobre o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior parte de uma reflexão inicial sobre a Política de Inclusão e a Política de Ações Afirmativas que regem os processos de ingresso. Desse modo, podemos notar que o Brasil ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca, ações têm ocorrido para que a igualdade seja estabelecida em todas as etapas de escolarização dos indivíduos com deficiência, inclusive para o Ensino Superior. A Lei nº 12.711, de 2012, tornou-se um marco legal das Políticas de Ações Afirmativas para as cotas no Ensino Superior, curso Técnico e Tecnológico, mas foi somente em 2016, que a Lei 13.409 fez menção para vagas no Ensino Superior destinadas à pessoa com deficiência.

Ao acompanharmos os argumentos propostos por Bourdieu na construção do *habitus* compreendemos que os agentes sociais são socializados numa determinada ordem simbólica que os leva a cumprir o que se deseja de uma determinada ordem social: “[...] O reconhecimento da legitimidade é um ato de conhecimento: [...] um ato de submissão dóxico à ordem social” (BOURDIEU, 2014, p. 237). Para o autor o *habitus* estaria, portanto, relacionado às práticas internas das instituições de ensino, em um embate entre a estrutura (campo) e a conjuntura (ingresso de estudantes nos processos de vestibular pela Lei das Cotas). Nesse sentido, tanto Bourdieu (2014) quanto a abordagem do Ciclo de Políticas nos estudos de Mainardes (2006), Ball; Mainardes (2011) apontam para uma forma de estudar as políticas públicas em seus processos, desdobramentos e resultados, ou seja, na perspectiva deste estudo, as políticas devem ser olhadas através de seus impactos contra a desigualdade nas formas de acesso do estudante com deficiência no Ensino Superior. Diante disso, ao trazermos para discussão Bourdieu e Ball e Mainardes, conseguimos observar que os dados da pesquisa revelam que existem hábitos resistentes às práticas inclusivas e, deveras, no ingresso de estudantes com deficiência em cursos de Licenciatura em Música investigados. É o caso, por exemplo, da instituição que não abriu vagas para estudantes com deficiência nos cursos de Licenciatura em Música ou, ainda,

quando coordenadores de curso relataram desconhecer a presença de alunos com deficiência inseridos nesses cursos.

Atualmente, o ingresso nos cursos de Licenciatura em Música das instituições pesquisadas se dá por intermédio de vagas destinadas, mediante a realização do ENEM, por meio do SISU e/ou do processo seletivo vestibular próprio da instituição, o qual há a aplicação de uma prova com conhecimentos específicos (teoria e percepção) em Música, uma prova prática (execução de um instrumento ou canto) e, em algumas instituições, uma prova com questões objetivas.

Todas as instituições pesquisadas apresentam coerência com o caráter normativo, presente nas Ações Afirmativas. Apresentam, também, um núcleo de acessibilidade consolidado, que busca atender, dentro de suas capacidades, o público-alvo universitário. Os Núcleos de Acessibilidade procuram viabilizar a inclusão das pessoas com deficiência no espaço acadêmico e estão assegurados desde a PNEPEI (BRASIL, 2008) e da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015).

Esses Núcleos, em algumas instituições, já atuavam no apoio aos estudantes, no entanto ganharam nova configuração e maior visibilidade, a partir do Programa Incluir (2005) e da Lei de Cotas (2016). Com um maior número de estudantes interessados nos serviços de atendimento, os Núcleos de Acessibilidade receberam recursos financeiros, tecnológicos e formação de equipe pedagógica de apoio para o melhor atendimento e apoio aos estudantes.

Nos editais analisados em relação à implementação da Lei de Cotas, as quatro instituições trazem um quantitativo de vagas reservadas às pessoas com deficiência, aos negros/pardos, aos indígenas e aos oriundos da Educação Pública. Contudo, constatamos que mesmo com todo o aparato legal que assegura a reserva de vagas para os candidatos com deficiência e das condições de equidade oferecidas, para todos, na realização do processo seletivo vestibular (2017-2021), há uma baixa procura pelos cursos de Licenciatura em Música.

Nesse sentido, a pressão externa exercida pela implementação da lei faz com que o campo universitário (BOURDIEU, 2014) se organize para dar uma resposta à sociedade, ou seja, essas instituições de ensino abriram vagas nos editais de vestibular para estudantes com deficiência como foi identificado nas análises. Assim, em um contexto de 567 vagas oferecidas no período investigado, seis alunos com deficiência estavam matriculados. Porém, esse número de ingressantes, na prática, é relativamente pequeno. Podemos inferir que com o passar do tempo e com a mudança da estrutura, é necessário mudar também o *habitus*, isto é, à medida que o campo vai se moldando à lei este poderá influenciar os agentes externos e as próprias pessoas com deficiência, que, com efeito, não enxergam a universidade como um lugar para elas. Muitos são os estudantes que sequer sabem da existência da Lei de Cotas, mesmo depois de 10 anos da sua implementação (2012 – 2022).

Conforme previsto por Mainardes (2006), o Contexto da Prática é a arena onde o texto (escrito ou não) da política é interpretado, traduzido e recriado pelos agentes institucionais. Nessa perspectiva, o autor considera que:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. [...] Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Assim, parece que o contexto da produção do texto e o contexto da prática (MAINARDES, 2006) mantêm uma relação imediata com o universo da pesquisa; melhor dizendo, as instituições de Ensino Superior investigadas ao oferecerem apoio para a realização do processo do vestibular, possibilitam o ingresso de estudantes com deficiência nos cursos de Licenciatura em Música, desde que esses estudantes realizem as provas em igualdade de condições com os demais. Além disso, levando em conta as respostas obtidas nos questionários, compreendemos que há uma movimentação por parte dos

coordenadores(as) em favor do ingresso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, em especial, nos cursos de licenciatura investigados.

Mesmo com a destinação de vagas para candidatos com deficiência, percebemos a conservação do campo (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, apud CATANI, 2011, p. 198) no que se refere ao ingresso de candidatos e à ausência de pessoas com deficiência em algumas instituições pesquisadas, demonstrando, sobretudo, uma fragilidade dos dispositivos legais em alcançar aqueles aos quais a lei se destina. A saber: o quantitativo de ingressantes no Ensino Superior no período investigado foi de 567 estudantes (ver Tabela 11), para seis com autodeclaração de deficiência (ver Tabela 12). Portanto, os dados da pesquisa reafirmam que o campo universitário possui, ainda, mesmo com a Lei de Cotas, a particularidade de atender, predominantemente, estudantes não optantes dessa lei.

Do mesmo modo, como está evidenciado no Ciclo de Políticas, os silêncios ou as ausências, aquilo que “não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos”, fundamentam os pressupostos inerentes e subjacentes às próprias políticas (MAINARDES; FERREIRA; TELO; 2011, p. 159). Em conformidade com os documentos legais e normativos, há uma minimização, por parte dos coordenadores, das barreiras para a realização do processo seletivo do vestibular. As causas das dificuldades dos estudantes para realizar as provas de conhecimento específico são conhecidas e discutidas há muitos anos no campo da educação musical e vão desde a falta ou precariedade desse componente curricular no ensino de Arte até as dificuldades de se obter uma formação instrumental consistente em projetos sociais ou escolas públicas. Por outras palavras: grande parte dos estudantes que pretendem prestar vestibular em Música não tiveram, ao longo do percurso escolar, conhecimentos sobre música que lhes oportunizassem a realização de provas de conhecimento específico com segurança. E não é apenas isso, pois se as provas específicas de Música representam barreiras para o ingresso de estudantes, de maneira geral parecem se agravar cada vez mais para aqueles estudantes com deficiências, tal como corroborado nos estudos de Keenan Júnior (2017) e Keenan Júnior e Schambeck (2017), que pesquisaram a trajetória acadêmica

de alunos com deficiência visual em curso de Música, desde o ingresso até a integralização curricular.

Mesmo que o atendimento especial, destinado aos candidatos que prestarão o vestibular, possibilitem uma série de ações que proporcionem a realização da prova em condição de equidade com os demais candidatos, esse atendimento nem sempre é de conhecimento da equipe que prepara e/ou aplica a prova de Música e, por isso, algumas dificuldades adicionais podem ocorrer durante o processo seletivo. Para tanto, é preciso lembrar que esse é um direito do candidato que se propõe a realizar um processo seletivo e que se enquadra nas condições descritas no Decreto nº 9.508 de 2018, que assegura o “acesso a tecnologias assistivas para a realização de provas de concurso e processos seletivos sem prejuízo à razoabilidade que se jugam necessárias”. Portanto, o mesmo se aplica aos processos de vestibular em todas as etapas para ingresso ao Ensino Superior.

Diante das respostas obtidas nos questionários e a leitura dos relatórios e informações disponibilizadas nos *sites*, cada Núcleo de Acessibilidade realiza suas atividades conforme as condições materiais e pessoais que disponibilizam, realizando o possível para proporcionar ao estudante com deficiência o seu melhor.

Entretanto, notamos que esses Núcleos só realizam quaisquer ações mediante a solicitação do docente ou discente, gerando uma lacuna de atendimento entre o processo seletivo vestibular, o ingresso do aluno no curso e sua permanência no mesmo. Como relatado, coordenadores e coordenadoras responderam que cada professor ao sentir alguma dificuldade deveria procurar o setor de apoio da instituição, quer dizer que o mesmo deveria se dirigir diretamente aos núcleos, caso sentisse necessidade, para melhor atendimento às dificuldades dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, não se discute a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior como um projeto institucional, ou uma política de apoio universitário de todos os envolvidos no curso, mas sugere-se que sejam tratados, caso a caso, com o setor responsável.

À vista disso, as barreiras atitudinais e comportamentais são, de fato, as que necessitam ser transpostas. Os *habitus* incorporados e reproduzidos

dentro das IES colaboram para a manutenção de comportamentos, que na maioria das vezes inconscientes, ainda estão envoltos nas práticas e ações que envolvem a Educação Superior.

Mesmo com todos os entraves existentes, as Políticas de Ações Afirmativas auxiliam e oportunizam o acesso das pessoas com deficiência nas IES, assegurando um direito constitucional previsto nos artigos 205, 206 e 208, inciso VII. Os autores aqui já percorridos colaboram para a confirmação de que as pessoas com deficiência vêm alcançando o acesso ao Ensino Superior, mostrando a positividade da Política de Ações Afirmativas e as leis pertinentes. O questionário encaminhado aos participantes da pesquisa também fortalece a resposta de que as pessoas com deficiências têm alcançado o curso de Licenciatura em Música. O que evidencia que o **contexto dos resultados e efeitos** do Ciclo de Políticas, mesmo com menor visibilidade em relação aos outros contextos explanados por Mainardes (2006), da mesma forma podem ser observados na análise dos dados.

Desse modo, conseguimos observar os impactos da Política de Ações Afirmativas e da Lei de Cotas, bem como ambas têm sido operacionalizadas nas instituições que se dispuseram em participar da pesquisa. Identificamos, igualmente, os setores presentes nas instituições e suas ações de suporte para atenderem os alunos que estão inseridos nos cursos pesquisados.

Acreditamos que as políticas de acesso de estudantes com deficiência em cursos de Licenciatura em Música das quatro instituições federais, são relativamente novas e com pouco tempo de implementação – quatro anos de vigência da Lei 13.409 (2016). Assim, mesmo tendo poucos resultados concretos para relatar, por conta da implementação recente da Lei de Cotas, com a inclusão de vagas para estudantes com deficiência em cursos de Ensino Superior, constatamos que os desafios e os impactos de uma política estão relacionados diretamente com a mudança de atitude (VALLE; CONNOR, 2014, p. 35). Portanto, se não mudam as políticas, não mudam as práticas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar o acesso dos alunos com deficiência em Licenciaturas em Música da região Centro-Oeste e Sul do Brasil, mais precisamente nas instituições UFMS, UNB, UFSM e UFRGS, por intermédio da reserva de vagas, identificando os impactos das políticas implementadas pelo Estado, os suportes oferecidos ao corpo diretivo e aos estudantes com deficiência no tocante ao processo de ingresso no curso e as barreiras enfrentadas pelos estudantes para a realização das provas dos processos seletivos do vestibular. Para tanto, foram analisados os documentos normativos que regem o ingresso de estudantes em cursos de Licenciatura em Música em consonância com a Política de Ações Afirmativas e a Lei de Cotas.

Mediante a aplicação de um questionário aos coordenadores e coordenadoras de cursos procuramos identificar os suportes que garantem o acesso de estudantes com deficiência, mais especificamente os Núcleos de Acessibilidade, bem como analisar os impactos das Políticas Públicas de Inclusão no acesso dos estudantes com deficiência em cursos de Licenciatura em Música, construindo um diálogo entre a realidade vivenciada nas instituições e os documentos normativos envolvidos na Política de Inclusão.

No contexto dos editais do processo vestibular para cursos de Licenciatura em Música investigados nos fundamentamos no contexto de influência, já que segundo Mainardes (2006, p. 52) diz respeito àquele contexto no qual as “políticas públicas são originadas e os discursos políticos são arquitetados”. É no contexto de influência que os grupos de interesse, como comissões e grupos representativos, influenciam, disputam e definem as finalidades sociais da Educação, idealizam conceitos e elaboram um discurso de base para a política.

O contexto da influência nos ajuda a compreender que as políticas públicas são frutos de regras postas, por meio de um texto regulativo ou a política sendo executada em um contexto da prática. Nesse sentido, o Ciclo de Políticas nos assiste na compreensão dos processos de acesso, principalmente a partir da perspectiva do contexto da produção de texto da política (Lei de Cotas/Ações Afirmativas e editais de ingresso vestibular) e também no contexto

das práticas da política (ações adotadas pelas instituições para garantir o apoio aos estudantes na realização das provas e, posteriormente, depois do ingresso desse estudante no Ensino Superior, na sua permanência, com a assistência do apoio pedagógico).

Ao mesmo tempo, podemos fundamentar as análises das políticas de acesso, Lei de Cotas e Ações Afirmativas com os conceitos de *habitus*, campo e poder simbólico de Bourdieu. Foram a partir desses conceitos que pudemos melhor compreender os mecanismos de conservação e reprodução que operam nas atividades humanas e nos diferentes espaços sociais e, nesta pesquisa, o campo universitário, visto que somos agentes quando atuamos e escolhemos os princípios geradores e organizadores das nossas práticas, ações, representações e pensamentos.

Os escritos de Pierre Bourdieu contribuíram, portanto, para o desvelamento das ações, discursos, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, inconsistentes e contraditórios, relações de poder desiguais (de vários tipos), ausências e constrangimentos materiais e contextuais dos atores que estão envolvidos com as políticas nos níveis global e local (GASPARELO; JEFFREY; SCHNECKENBERG, 2018). Em termo global – instituições federais de Ensino Superior – e local – no âmbito das quatro IES investigadas.

Considerando os conceitos de Bourdieu observamos a existência de uma pressão externa que se relaciona com o ingresso das pessoas com deficiência no Ensino Superior e como o campo universitário – subcampo da Licenciatura em Música – vem reagindo a essa pressão. Ademais, afirmamos, então, que houve mudanças iniciais das estruturas do campo universitário, mas não uma mudança do *habitus*. Para que haja uma mudança nas disposições do *habitus* dos agentes que compõem o campo faz-se necessário um tempo maior da implementação da política. Por isso reiteramos que a nossa pesquisa realizou um recorte temporal de quatro anos, tempo insuficiente para que consolidássemos a alteração do *habitus*.

Contudo, é possível identificar que as estruturas estão sendo mudadas, gradativamente. Em um primeiro momento, temos as alterações nos editais do

processo seletivo vestibular. A mudança ocorrida entre os anos de 2017 e 2018 se refere ao texto dos editais que apontam que a Lei de Cotas impôs às instituições uma adaptação às novas regras de ingresso, mediante reserva de vagas para estudantes com deficiência. Portanto, estruturas já estabelecidas e consolidadas por décadas e que ofereciam vagas apenas para ampla concorrência, impõem ao campo universitário - subcampo da Licenciatura em Música - adequações e novos procedimentos para tornar pública essas mudanças nos editais e, ao mesmo tempo, garantir que os estudantes possam realizar as provas com os subsídios necessários e adequados às suas condições.

Outro aspecto que notamos foi a alteração do *habitus*, a partir da visibilidade que os Núcleos de Acessibilidade tiveram após a implementação do Programa Incluir (2005) e da Lei de Cotas (2016). Essa visibilidade possibilitou uma maior divulgação de informações, funções e ações que os Núcleos passaram a oferecer. Talvez essa tenha sido uma das principais, e mais perceptíveis, alterações que o campo universitário sofreu, diante da implementação da Lei de Cotas.

Ao finalizar esta pesquisa temos consciência de que o tema está longe de ser esgotado; pelo contrário, abre novas perspectivas e possibilidades para futuras pesquisas em torno da temática do ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Seria interessante que em novas pesquisas pudessem fazer um estudo longitudinal sobre o assunto para se ter mais clareza do impacto dessa política, corroborando, então, com o quinto contexto do Ciclo de Políticas, ou seja, o **contexto de estratégia política** (MAINARDES, 2006). Dados ampliados podem reforçar que a Lei de Cotas e as Ações Afirmativas têm alcançado um grupo de estudantes que de outra forma não teria acesso ao Ensino Superior. Por isso, reforçar a estratégia política é favorecer pessoas e segmentos da sociedade que “não têm iguais oportunidades de se tornarem membros de uma sociedade que se pensa livre e democrática” (AMARAL, 2006, p. 49).

De igual maneira, um estudo mais individualizado, com acompanhamento dos estudantes com deficiência que estão matriculados nesses cursos fosse também importante, visto que uma pesquisa com essa

temática pode revelar os impactos na conclusão da Licenciatura em Música nesse estudante. Por outro lado, as adaptações e material pedagógico de Educação Musical utilizados pelos professores que atuam nesses cursos também poderiam ser identificados e explanados em uma nova pesquisa. Por fim, o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nos cursos de Licenciatura em Música, no Brasil, podem ajudar a estabelecer novas bases para a Educação Musical Especial em escolas do Ensino Básico, contribuindo com os profissionais que já estão no exercício da sua carreira e que solicitam, sempre que podem, cursos de formação continuada para esse campo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; BELLOSI, Tereza Cristina; FERREIRA, Eliana Lúcia. Evolução da Matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 643–660, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7917. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917>. Acesso em: 05 de jan. 2021.

ALMEIDA, Wilson Mesquista de. Acesso à universidade pública brasileira: posições em disputa. **Estudos de Sociologia** – v. 2, n. 18, p. 2-31, 2012.

AMARAL, Shirlena Campo de Souza. **O acesso do negro às instituições de Ensino Superior e a política de cotas**: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Campos dos Goytacazes: PPGPS/UENF, 2006.

ANTIPOFF, Helena. A homogeneização das classes escolares. **Revista de Ensino**, ano IV, n.62/63/64, out./dez. 1931.

ANTIPOFF, Helena. Conselhos de Emílio Mira y Lopes. **Mensagem Rural**, Ibirité, Minas Gerais, ano XI, n.41, 1974

ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro; ARAÚJO, Carla Cristina Castro, ARAÚJO, Elson Luiz de. Educação Especial no Ensino Superior: contribuições e perspectivas. **X Encontro IberoAmericano de Educação**. Dossiê v. 11, n. esp. 1, 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e políticas públicas**: questões para o debate. <http://www.senac.br/informativo/bts/263/boltec263a.htm>. Acesso em: 03 de jan. 2022.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Ed. Porto Editora, Portugal, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **As estruturas sociais da economia**. Porto: Campo das Letras. 2006

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, (1998), 2020.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse de l'état**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Les structures sociales de l'économie**. Paris: Seuil, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 1. ed. brasileira. Petrópolis: Vozes, {1980} 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas** - sobre a teoria da ação. 1. ed. portuguesa. São Paulo: Papirus, {1994} 1996.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990

BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6ª rein. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2020

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 06 de fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 de fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-publicacaooriginal-134270-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=VIII%20%2D%20apoio%20t%C3%A9cnico%20e%20financeiro,atua%C3%A7%C3%A3o%20exclusiva%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm. Acesso em: 10 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei 13.146** de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 de dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 12 de fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

BRASIL. Edital nº 2, de 16 de maio de 2005. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio da Secretaria de Educação Superior-SESu e da Secretaria de Educação Especial-SEESP, considerando o percentual da população brasileira

com deficiência (14,5%) e a pouca inserção desse público nas universidades brasileiras, convoca as Instituições Federais de Ensino Superior-IFES a apresentar programas e projetos para garantir a Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, de acordo com o estabelecido neste Edital.

Diário Oficial da União, seção 3, nº 93, p. 39-40. Brasília, 2005a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/05/2005&jornal=3&pagina=39&totalArquivos=112>. Acesso em: 22 de fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005b. Acesso em: 20 de jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 18 de jan. 2021. 2012

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 22 maio. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Portaria MEC Nº 2678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda seu uso em todo o território nacional. MEC, 2002b. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Secretaria de Educação Especial. Política e resultados educação especial (1995 – 2002). Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Aviso Circular nº 277. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020. (1996).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Portaria** nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRITO, Angélica Elisabete C. A. de; QUIRINO, Danielle Lobo da C.; PORTO, Livia Carolina de M. Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior. **Revista de Educação**. V.16 n.20/21, p. 14-20, 2013.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO [et al]. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Santos– Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CASTRO, Bianca G.S.M. Monteiro; AMARAL, Shirlena C. de Souza; SILVA, Gabriela do Rosário. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O social em questão** – ano XX, nº 37. P. 55-70. Jan a Abr. 2017. ISSN: 1415-1804 (Press) / 2238-9091 (Online)

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n.2, p.179-94, 2014.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.114, p.189-202, jan.- mar. 2011.

CATANI, Afrânio Mendes. **Origem e destino**: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; et al. **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre uma universidade**. São Paulo, ed. UNESP, 2001.

COSTA, Vanderlei Balbino da; NAVES, Renata Magalhães. A implementação da Lei de Cotas 13.409/2016 para pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, vol. 15, n.1, esp., p. 966-982, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Autonomia universitária: teoria e prática. In: Vessuri, H. (Comp.). **Universidad e investigación científica: convergencias y tensiones**. Buenos Aires: CLACSO; UNESCO, 2006. p. 13-31.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: Elaine Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (orgs), **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOU. **Diário Oficial da União**. Edital nº 13, de 7 de abril de 2017. Exame Nacional do Ensino Médio. Seção 3, nº 69, p. 47-50, ISSN 1677-7069. Brasília, 2017. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf. Acesso em: 14 de fev. 2021.

DOU. **Diário Oficial da União**. Edital nº 16, de 20 de março de 2018. Exame Nacional do Ensino Médio. Seção 3, nº 55, p.53 – 58, ISSN 1677-7069. Brasília, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2018/edital_enem_2018.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

DOU. **Diário Oficial da União**. Edital nº 33, de 20 de abril de 2020. Exame Nacional do Ensino Médio, Seção 3, nº 76, p. 36-40, ISSN 1677-7069. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impresso.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

DOU. **Diário Oficial da União**. Edital nº14, de 21 de março de 2019. Exame Nacional do Ensino Médio, Seção 3, nº 57, p. 59-63, ISSN 1677-7069. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2019/edital_enem_2019.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

FLICK, Uwe. **Desenho de pesquisa qualitativa**. Trad.: Roberto C. Costa. Porto Alegre: Aritmed, 2009. ISBN: 9788536320526

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad.: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. ISBN: 9788565848084

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial: 33-40. 2018

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; JEFFREY, Débora Cristina; SCHNECKENBERG, Marisa. Análise de políticas educacionais: a abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. **EccoS Revista Científica**, n. 47, p. 237-252, 2018

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. IN: **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, p. 35-42, v.1, 2019. ISBN: 978-85-60316-19-9 (v.1)

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

GOMES, Alfredo Macedo. (Org.). **Políticas públicas e gestão de educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As Ações Afirmativas os processos de promoção da igualdade efetiva. In: **Seminário Internacional**: As Minorias e o Direito. Brasília: CJF, 2001. (Série Cadernos do CEJ, v. 24). p. 86-123.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Trad. Fabio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. **Professores de Música do Brasil: motivações e aspirações profissionais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Música, 2015.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**. CEDES, v. 21, n. 55, 30-41, nov. 2001.

HOSTINS, Regina Celia Linhares; SILVA, Cristiane de; ALVES, Adriana Gomes. Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 159-176, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em < portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse > Acesso em: 27/05/2021.

INGLES, Maria Amelia et al. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para à Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília v. 20, n.3, p. 461-478, 2014.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. ISSN 85-7496-102-7

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.

JUSTI, Sany Regina Sardá; HOSTINS, Regina Celia Linhares. Políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência na Educação Superior nos últimos dez anos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 04. Janeiro de 2020.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.73, p.37-55, abr. 2002.

LIMA, Iana Gome de; GADIN, Luis Armando. Ciclo de Políticas: focando o contexto de prática na análise de políticas educacionais. IN: **Seminário ANPED-Trabalhos GT05- Estado e Política Educacional**, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/101-gt05>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

LIMA, Maria da Conceição Barbosa. CASTRO, Giselle Faur de. ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.

LUCENA, Rodrigo Fernandes de, et al. As estruturas sociais e seus impactos no campo do Ensino Superior de música nas universidades federais do Brasil. IN: **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, e0510514570, 2021.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e educação superior**: ambiguidade de um discurso. Ed 1. Curitiba: Appris, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: Baptista, C. R.; Caiado, K.R.M.; Jesus, D.M. (Orgs.), **Educação especial: diálogo e pluralidade** (pp. 281-289). Porto Alegre: Mediação. 2008.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: histórico e políticas públicas. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2005. ISBN 978-85-249-0603-9

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. et al. **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: **Seminário de pesquisa em educação especial**, 2, 2006, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2006.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as primícias**: subsídios para a história da educação no Brasil – 1854 a 1889. São Paulo, Nacional, vol. 2 e 3. p. 576 e 592. 1940.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. **A inclusão das pessoas com deficiência**: educação no Ensino Superior brasileiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2016.

MORAES, Reginaldo C.; SILVA, Maitá de Paula e; CASTRO, Luiza Carniceiro de. **Modelos internacionais de educação superior**: Estados Unidos, França e Alemanha. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & Educação**. 4.ed.;2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan.- jun. 2014.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. 204p.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008, p. 887-896

Portal CNN Brasil. Disponível em:
<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/06/07/alunos-da-rede-publica-sao-maioria-entre-os-calouros-da-usp>. Acesso em: 11 jun. de 2021.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas. Autores Associados, 2000.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Therezinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial** - v. 22, n 34, p. 197-212, Santa Maria, 2009.

ROSA, Claudia Cristina B. de Barros da; MARTINS, Suely Aparecida. Políticas Públicas de Cotas para Ingresso no Ensino Superior: o caso da UTFPR-câmpus de Francisco Beltrão. **Revista Internacional de Educação Superior** Campinas, SP, v.7 127, 2020.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro**: 1808–1990. Documento de Trabalho NUPES, 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, UFGP, p. 199-208, v.9, 2014

SNYDERS, Georges. A pedagogia na França nos séculos XVI e XVII. IN: Debesse, M.; Mialaret, G. **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo, Editora Nacional/EDUSP, p. 269-332. 1997.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

SOUZA, Célia. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, José Geraldo. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. IN: **Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP**, Campinas, V. 1, n.1, p. 42-58, Ag. 1996.

STALLIVIERI, L. **O sistema de Ensino Superior do Brasil. Características, tendências e perspectivas**. 2006. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria da prática. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 40, n.1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VALIM, Mariana; PACHECO, Eduardo Guedes. A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior de Música: um recorte sobre quatro universidades do estado do Rio Grande do Sul. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p.124 144, nº 40, 2020

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Crithian M. Herrera.5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXO A

ENTREVISTA

Acesso de aluno com deficiência em Instituições de Ensino Superior Federais em curso de Licenciatura em Música no Brasil

Olá, sou o mestrando Vinícius Alves Maciel, aluno do curso de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e busco, por intermédio deste questionário, realizar um levantamento de dados sobre a presença de alunos com deficiência, os modos de ingresso desse aluno, os suportes oferecidos aos alunos e educadores e as barreiras enfrentadas nesse processo nos Cursos de Licenciatura em Música do Brasil. Agradeço desde já a sua participação e contribuição para a realização da pesquisa.

Quantos anos tem o curso de Música?

Qual a modalidade de ensino que a instituição oferece aos Cursos de Música?

☐ Presencial.

☐ Semipresencial.

☐ Modalidade de Educação à Distância.

As entradas de novos estudantes ocorrem:

☐ semestralmente.

☐ anualmente.

Em média, quantas vagas são oferecidas a cada novo processo de seleção para ingressar no curso de Licenciatura em Música?

☐ 15 – 30 vagas.

☐ 30 – 45 vagas.

☐ 45 – 55 vagas.

☐ mais de 55 vagas.

Das vagas oferecidas no processo de seleção para ingresso no curso de Música, qual o quantitativo destinado a pessoas com deficiência?

☐ 15 – 25%.

☐ 25 – 35%.

☐ 35 – 45%.

☐ 50 %.

Outro:

Os (as) candidatos (as) para os cursos de Música fazem provas para o processo de seleção. Identifique quais:

☐ vestibular, apenas.

☐ ENEM, apenas.

☐ prova de habilidade específica e ENEM.

☐ prova de habilidade específica e vestibular.

☐ Outra. Especificar: _____

Há suporte apropriado para a realização do processo seletivo de pessoas com deficiência? Se sim, poderia descrever qual(is).

O processo seletivo leva em conta os alunos que concorrem de acordo com a Lei 13.409/16, que prevê vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino?

☐ Sim.

☐ Não.

Em caso afirmativo, qual o suporte para o ingresso do estudante cotista com deficiência que a instituição assegura para os estudantes?

Atualmente, qual o quantitativo de alunos matriculados no curso de Licenciatura em Música?

Qual o quantitativo de alunos com deficiência matriculados, atualmente, no curso de Licenciatura em Música?

Quais são as deficiências que foram autodeclaradas pelos alunos que compõem o curso de Licenciatura em Música?

() Deficiência visual.

() Deficiência física.

() Surdocegueira.

() Deficiência intelectual.

() Baixa visão.

() Superdotação.

() Transtorno do espectro autista.

() Cegueira.

() Outras. Especificar: _____

Como podemos entrar em contato com os estudantes com deficiência que compõem o curso de Licenciatura em Música? Poderias fornecer o endereço de *e-mail* desses estudantes?

Os editais de seleção dos últimos quatro anos estão disponíveis em algum endereço eletrônico? Qual?

Qual o quantitativo de alunos com deficiência que evadiram, trancaram ou trocaram o curso de Licenciatura em Música nos últimos quatro anos?

Quais são as barreiras e ou dificuldades encontradas para a permanência no curso de Licenciatura em Música dos alunos com deficiência?

Quais as medidas tomadas pelos alunos com deficiência para transpor as dificuldades/barreiras enfrentadas no curso de Licenciatura em Música?

Poderias compartilhar quais as medidas tomadas pela instituição/curso/professores para que os alunos com deficiência venham a ter acesso a boas condições de ensino-aprendizagem?

Poderias descrever quais os suportes/recursos pedagógicos oferecidos aos alunos com deficiência?

A coordenação de curso tem realizado atividades de formação e ou suportes/recursos para que os professores de Música possam suprir as necessidades pedagógicas dos alunos com deficiência? Caso afirmativo, poderias citar quais?
