EDUCAÇÃO MUSICAL, DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO: uma pesquisa-ação com estudantes da Licenciatura em Música da UERN

FLÁVIA MAIARA LIMA FAGUNDES

TESE DE DOUTORADO

SETEMBRO DE 2025

(UNIRIO)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA- PPGM
DOUTORADO EM MÚSICA

FLAVIA MAIARA LIMA FAGUNDES

EDUCAÇÃO MUSICAL, DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO: uma pesquisa-ação com estudantes da Licenciatura em Música da UERN

RIO DE JANEIRO

2025

FLAVIA MAIARA LIMA FAGUNDES

EDUCAÇÃO MUSICAL, DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO: uma pesquisa-ação com estudantes da Licenciatura em Música da UERN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção de título de Doutora em Música. Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem em Música.

Orientadora: Silvia Garcia Sobreira

Rio de Janeiro

2025

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

F

Fagundes, Flávia Maiara Lima
EDUCAÇÃO MUSICAL, DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO: uma pesquisa-ação com estudantes da Licenciatura em Música da UERN / Flávia Maiara Lima Fagundes. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
152

Orientador: Silvia Sobreira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2025.

1. ensino e aprendizagem musical. 2. capacitismo. 3. interseccionalidade. I. Sobreira, Silvia, orient. II. Título.

UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Letras e Artes – CLA

Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM

Mestrado e Doutorado

EDUCAÇÃO MUSICAL, DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO: uma pesquisa-ação com estudantes da Licenciatura em Música da UERN

por

Flávia Maiara Lima Fagundes

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br SILVIA GARCIA SOBREIRA
Data: 24/09/2025 12:39:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Silvia Sobreira (orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA
Data: 24/09/2025 16:47:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Cristiane Galdino (UFPE)

Documento assinado digitalmente
gov.br GIANN MENDES RIBEIRO
Data: 22/09/2025 12:16:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)

Documento assinado digitalmente
gov.br LISBETH SOARES
Data: 24/09/2025 12:25:33-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Lisbeth Soares (UFMT).

Documento assinado digitalmente
gov.br VIVIANE DOS SANTOS LOURO
Data: 18/09/2025 13:52:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Drª Viviane Santos Louro (UFPE)

Conceito: **APROVADA**

SETEMBRO de 2025

AGRADECIMENTOS

Hoje é um dia muito importante para mim e para a história da minha família. Sou neta de uma mulher forte que pariu 17 filhos, adotou mais três e nunca pôde ir à escola. Minha mãe me teve aos 17 anos, e com muita luta criou suas duas filhas para que nunca faltasse nada. Aos seis anos eu já ajudava a cuidar da minha irmã pequena, e aos 10 passei também a ajudar nos afazeres domésticos, pois ser mãe solo e precisar estudar e trabalhar nunca será uma tarefa fácil diante uma sociedade opressora, patriarcal e capitalista. Cedo eu entendi que para conquistar autonomia e liberdade precisaria de muita coragem e disposição. Nunca fui incentivada a ler, não por displicência de minha mãe, mas sim, pela sua falta de tempo e de condições para isso.

Minha trajetória entre a educação básica e ensino superior foi entre trabalhos precários para pagar cursinhos, tentativas de vestibulares e amor pela arte. Durante a graduação dormia tarde fazendo trufas para vender na universidade e conseguir pagar um computador. Fiz o curso de licenciatura em música inteiro me dividindo entre estudar, dar aulas particulares, fazer teatro, trabalhar em bandas e afazeres domésticos. Assim, me formei e fui incentivada pelo professor Giann Ribeiro a fazer um mestrado.

Consegui renunciar parte do meu cotidiano para me dedicar aos estudos e passei na seleção da UFRN. Foi uma tarefa muito difícil, pois eu fazia muitas coisas ao mesmo tempo, e como já dizia minha mãe, eu queria abraçar o mundo com meus dois braços finos. Fui só eu, uma menina do interior e minha coragem morar na capital (contra a vontade de minha mãe). Durante o mestrado, também fui aprovada como professora de música substituta do Colégio de Aplicação da UFRN.

A minha saga de estudar e trabalhar concomitantemente continuava. Após a conclusão, me mudei de carro do RN para o RS, o que alimentou mais uma vez a coragem de buscar mais um sonho, um doutorado. Antes que isso se realizasse, fui aprovada no concurso da UERN, onde, com muito orgulho, me formei e hoje trabalho. Já trabalhando como professora de música da UERN, a formação de uma turma de doutorado interinstitucional me abraçou forte, me fez brilhar os olhos!

Fui selecionada e mais uma vez, estava eu, trabalhando (muito) e estudando concomitantemente para conquistar um sonho. Durante o doutorado atravessei um mar turbulento de divórcio, litígio, solidão, injustiças, adoecimento e diagnóstico de TDAH. Juro que não sei como consegui chegar até aqui, mas cheguei. Entre tudo isso, e buscando

me entender como uma pessoa TDAH (o diagnóstico veio durante este doutorado), eu teria milhões de detalhes importantes para relatar, mas uma vida de uma pessoa que quer fazer tudo não cabe nos agradecimentos. Sempre tive sede por avanços. Não dá tempo de o copo chegar pela metade, que logo arrumo um jeito de fazer transbordá-lo. Estou escrevendo tudo isso porque serei a primeira doutora na família, tanto por parte de pai (da minha avó que pariu 17), como por parte de mãe (que seu pai era bandolinista chorão autodidata).

Agradeço à professora Viviane Louro, que sempre foi referência na área (e espero que nunca desista de continuar sendo), as professoras Teresa e Lisbeth pela disposição, carinho e colaboração. Agradeço à professora Inês por todas as provocações e inquietações que muito somaram na minha trajetória. Agradeço ao professor Giann que me acompanha desde a graduação, orientando minhas pesquisas e que hoje tenho a sorte de ter como meu colega de trabalho. Agradeço à professora Silvia pela escuta, dedicação e prontidão de sempre, sua bravura e sua força inspiram.

Também não posso deixar de agradecer à minha mãe e aos meus tios Eloi e Chris, por sempre me apoiarem durante toda a minha trajetória. Agradeço à minha avó Raimunda, que sempre me ajudou com a fé e as orações. Agradeço ao meu pai por me ajudar a acreditar que a liberdade era possível. Agradeço a todas as minhas amigas e amigos que de alguma forma me deram suporte na caminhada.

Agradeço a Deus, aos Santos, Caboclos e Orixás, por proteger, abençoar e guiar meus caminhos! Amém! Axé!

Tenho duas palavras tatuadas, uma de cada lado do peito, e elas resumem tudo escrito e vivido até aqui: Gratidão e Coragem!

A cada dia nasce uma oportunidade de amar, combater as violências e sonhar. Isso é viver! Estar vivo!

Como já dizia Ailton Krenak, quem sabe assim conseguiremos alimentar nossas ideias para adiar o fim do mundo!

Que nunca nos falte gratidão e coragem!

RESUMO

A temática central deste estudo é a inclusão de estudantes com deficiência e transtornos em contexto de ensino e aprendizagem musical. A pesquisa discorre sobre os modelos de compreensão da deficiência, sobre o capacitismo e levanta reflexões sobre as diferentes situações que este provoca na vida das pessoas. Os argumentos consideram a diversidade humana e a interseccionalidade das pessoas com deficiência e transtorno, entendendo o capacitismo como uma das diferentes formas de violência da nossa sociedade, entre outras. O texto foi elaborado sob o aporte teórico de autoras do campo como Débora Diniz, Marivete Gesser, Isabel Maior, Juliana Segalla, Viviane Louro, entre outros. São apresentadas algumas ideias sobre como pensar criticamente na construção cotidiana de uma educação musical inclusiva, anticapacitista e não violenta nos mais diversos contextos de ensino e aprendizagem musical. Os caminhos metodológicos delineados para esta pesquisa perpassam a abordagem qualitativa da metodologia da pesquisa-ação realizada com os estudantes matriculados em uma disciplina sobre música e inclusão na Universidade do Estado do Rio de Grande do Norte – UERN. A disciplina foi ministrada pela pesquisadora e a coleta de dados foi realizada por meio de questionário inicial, questionário final e observações. A pesquisa tem por objetivo geral estimular os estudantes a compreenderem as questões relativas à deficiência, ao capacitismo e à inclusão, a partir de uma abordagem pedagógica inclusiva e não violenta. Os objetivos específicos foram: 1) Pesquisar o que os estudantes da Licenciatura em Música da UERN compreendem sobre deficiência e capacitismo; 2) Promover discussões sobre educação musical, deficiência/transtorno e capacitismo, considerando a diversidade humana e a interseccionalidade das pessoas com deficiências e transtornos; 3) Analisar, a partir do referencial teórico e das percepções dos estudantes, como o capacitismo se expressa e como pode ser combatido nos contextos de ensino e aprendizagem musical; 4) Estimular a criação de um contexto de ensino e aprendizagem musical inclusivo com perspectiva crítica, anticapacitista e não violenta. As discussões sobre a temática promovidas nos 13 encontros foram realizadas coletivamente e de forma que pudessem incentivar os estudantes a compreenderem criticamente questões sobre deficiência, capacitismo, como também, a buscar soluções a desafios relacionados à inclusão. O estudo deu indícios de que a temática é pouco explorada e de que tal estratégia possibilita resultados favoráveis quanto à mudança de pensamento e atitudes dos estudantes. A análise dos dados permite afirmar que é possível discutir tais questões a partir do referencial teórico apresentado, bem como por meio da metodologia da pesquisa-ação. O resultado aponta que a maioria dos estudantes percebeu que para combater o capacitismo e garantir a inclusão seria necessário partir da ação de conhecer o contexto e a turma, considerando a diversidade e realizar atividades pedagógicas de forma coletiva, colaborativa e com planejamento. Os estudantes também compreenderam que para combater o capacitismo no contexto de ensino e aprendizagem musical é de fundamental importância respeitar a diferença, e a partir disso, buscar a promoção da equidade e da humanização diante a diversidade.

Palavras-chave: deficiência; inclusão; capacitismo; interseccionalidade; ensino e aprendizagem musical.

ABSTRACT

The central theme of this study is the inclusion of students with disabilities and disorders in the context of music teaching and learning. The research discusses models of understanding disability, explores ableism, and reflects on the various situations it generates in people's lives. The arguments take into account human diversity and the intersectionality of people with disabilities and disorders, understanding ableism as one of the many forms of violence in our society. The text was developed based on the theoretical contributions of scholars in the field, such as Débora Diniz, Marivete Gesser, Isabel Maior, Juliana Segalla, Viviane Louro, among others. It presents some ideas on how to critically approach the daily construction of an inclusive, anti-ableist, and non-violent music education in diverse teaching and learning contexts. The methodological framework of this research follows a qualitative approach using action research conducted with students enrolled in a course on music and inclusion at the State University of Rio Grande do Norte (UERN). The course was taught by the researcher, and data collection was carried out through an initial questionnaire, a final questionnaire, and observations. The study's general objective is to encourage students to understand issues related to disability, ableism, and inclusion from an inclusive and non-violent pedagogical perspective. The specific objectives were: 1) to investigate what UERN Music Education students understand about disability and ableism; 2) to promote discussions on music education, disability/disorder, and ableism, considering human diversity and the intersectionality of people with disabilities and disorders; 3) to analyze, based on the theoretical framework and students' perceptions, how ableism is expressed and how it can be addressed in music teaching and learning contexts; 4) to stimulate the creation of an inclusive music teaching and learning environment with a critical, anti-ableist, and non-violent perspective. Discussions on the topic were conducted collectively over 13 sessions in a way that encouraged students to critically understand issues related to disability and ableism, as well as to seek solutions to challenges associated with inclusion. The study indicated that this topic is little explored and that such a strategy can produce favorable results in changing students' thinking and attitudes. Data analysis shows that it is possible to discuss these issues based on the theoretical framework presented, as well as through the action research methodology. The results suggest that most students realized that combating ableism and ensuring inclusion requires first understanding the context and the class, considering diversity, and carrying out pedagogical activities collectively, collaboratively, and with planning. Students also understood that combating ableism in the context of music teaching and learning fundamentally requires respecting differences and, based on that, promoting equity and humanization in the face of diversity..

Keywords: disability; inclusion; ableism; intersectionality; music teaching and learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das publicações encontradas no site Amplificar a partir da palavra-chave “inclusão” 19
Quadro 2 – Distribuição das publicações encontradas no site Amplificar a partir da palavra-chave “deficiência” 20
Quadro 3 - Distribuição das publicações encontradas no site Amplificar a partir das palavras-chave “capacitismo” e “anticapacitista” 21
Quadro 4 - Resultados encontrados no banco da CAPES a partir das palavras-chave “Capacitismo e Música” 23
Quadro 5 - Comparativo entre a primeira e segunda geração do modelo social de deficiência 40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CA	Comunicação Alternativa
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSA	Comunicação Suplementar e Alternativa
DART	Departamento de Artes
GT	Grupo de Trabalhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAI	Pesquisa- ação Integral
PGCC	Programa Geral do Componente Curricular
PQF	Planilha Questionário Final
PQI	Planilha Questionário Inicial
Probem	Projeto para o Bem-Estar e Saúde Mental
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UPIAS	*Union of the Physically Impaired Against Segregation*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 Estado do conhecimento 16
1.2 Objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa 25
2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA 28
2.1 O modelo biomédico de compreensão da deficiência 32
2.2 O modelo social de compreensão da deficiência 34
2.2.1 Primeira e segunda gerações do modelo social da deficiência 35
3 CAPACITISMO E INTERSECCIONALIDADE 43
3.1 Entendendo o capacitismo 44
3.1.1 Capacitismo nosso de cada dia 50
3.2 Entendendo a interseccionalidade 59
4 A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA, TRANSGRESSORA E ANTICAPACITISTA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE 66
4.1 Educação Musical transgressora 68
4.2 Propostas pedagógicas anticapacitistas 73
4.3 Educação Musical como prática da liberdade 77
5 QUESTÕES METODOLÓGICAS 81
5.1 Estudo piloto na UNIRIO 86
5.2 A pesquisa na UERN 87
5.2.1 A proposta metodológica da disciplina 91
6 ANÁLISE DOS DADOS: a percepção dos estudantes de Licenciatura em Música 98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 120
REFERÊNCIAS 125
APÊNDICE A – PROGRAMA GERAL DA DISCIPLINA 134
APÊNDICE B – MODELO DO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 139
APÊNDICE C – PESQUISA BIBLIOGRÁFICA 142

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida na área dos estudos sobre as deficiências (*Disability Studies)*. O estudo tem como tema central o capacitismo e suas implicações na inclusão de estudantes com deficiências nas aulas de música. Ao supervisionar os estágios curriculares realizados em algumas escolas públicas na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte, tenho presenciado situações em que os estudantes de licenciatura apresentam dúvidas sobre como lidar com as pessoas com deficiência na sala de aula. Essas dúvidas são expressas em suas falas quando os licenciandos demonstram insegurança, medo e receio ao se depararem com estudantes com deficiência em suas salas de estágio docente. Além disso, sempre me são solicitadas ajuda e colaboração, tanto desses professores em formação, quanto das professoras e coordenadoras pedagógicas, em relação ao ensino de música inclusivo nas escolas.

Os estudantes, ao se perceberem diante a situação, pedem sugestões de atividades e sequências didáticas que possam promover acessibilidade e participação ativa das crianças com deficiência. Também, as equipes pedagógicas das escolas relatam ter dificuldades na comunicação, ao tentarem fazer com que as crianças com deficiência se engajem nas atividades escolares ativamente e permaneçam frequentando a escola com assiduidade.

Assim, a partir das disciplinas Estágio Supervisionado, dos relatos dos estudantes e do acompanhamento das práticas nas escolas junto aos estudantes e equipe pedagógica, me deparo com situações em que, muitas vezes, as crianças com deficiência não participam ativamente nas aulas de música. Ou seja, é recorrente a falta de protagonismo dessas crianças nas atividades musicais coletivas.

Constatando tal problema, percebi que deveria me concentrar no letramento sobre o capacitismo, buscando compreender como ele acontece nos contextos de ensino e aprendizagem musical, como identificá-lo e combatê-lo. Neste sentido, surgiu a necessidade de realizar esta pesquisa a partir do compartilhamento da experiência do estágio docente dos estudantes de licenciatura em música.

Os conceitos principais deste estudo (capacitismo, deficiência e interseccionalidade) serão apresentados ao longo da tese, mas principalmente nos capítulos 2 e 3. Contudo, cabe aqui uma apresentação básica desses conceitos, para explicitar seu entrelaçamento e o ponto de vista adotado neste estudo.

O capacitismo é uma forma de opressão que se entrelaça com outras formas de preconceito como o racismo, a misoginia e a transfobia. Tais preconceitos são opressões nas quais os corpos são considerados "atípicos" (Diniz, 2023, 14', 25"). Assim, a interseccionalidade é o cruzamento dessas opressões. Sendo assim, por exemplo, também é preciso refletir sobre o que significa para um ser humano ser uma criança negra, com deficiência.

Ao discutir tais conceitos, a tese traz o tema da inclusão, que nas palavras de Débora Diniz (2023, 14', 25'') deveria ser designada como "aparição", uma possibilidade de ver os corpos atípicos como ordinários. Diniz chama a atenção para o estigma que traz o sentimento de medo e de abjeção em relação aos corpos com deficiência, pontuando que todos nós caminhamos para um estado de atipicidade, pois com o passar do tempo, a idade traz as limitações.

É preciso ressaltar que esta pesquisa não se concentra em um determinado tipo de deficiência ou nos diversos tipos de deficiências. Na defesa de tal escolha, argumentarei, ao longo deste estudo, que a exclusão ocorre em vários níveis e diversos modos e que não seria possível preparar um futuro professor para ter atuação eficaz em todos os tipos de deficiência. Contudo, o contexto de ensino e aprendizagem musical é lugar de diversidade, o educador recebe estudantes com vários níveis de dificuldade e o acolhimento deve ser proporcionado a todos.

A meu ver, falta, na formação docente, um amparo inicial ao docente em formação, para que ele perceba que é necessário e possível incluir. Percebi que faltava um "letramento capacitista" (Diniz, 2023, 36' 11") para a atuação docente em música, e para discutir a temática, tomo como norte os conceitos de deficiência, capacitismo e interseccionalidade para pensar na construção de uma educação inclusiva e não violenta como prática da liberdade.

Como referencial teórico, apoio-me nos estudos sobre deficiência de autores como Diniz (2012), Maior (2017), Böck, Silva, Gomes e Beche (2020), Lopes, Solvalagem e Busse (2020), Barbosa e Barros (2020), entre outros. Para discutir o conceito de capacitismo as pesquisas de Ignarra e Saga (2023), Segalla (2021), Loreto (2021), Vitor di Marco (2020), Figueira (2021), Piccolo (2015), Louro (2023), Souza (2021), Bento (2022), González e Hasembalg (2022), Mello (2016), entre outros. Com relação à interseccionalidade, autores como Crenshaw (2015), Akotirene, (2022), Collins; Bilge (2021) e Collins (2022) sustentam os argumentos apresentados. Para pensar na construção

de uma educação inclusiva, anticapacitista e não violenta como prática da liberdade utilizo os pensamentos de bell hooks[1] (2017, 2020, 2021) e de Paulo Freire (2005, 2019, 2021, 2022). A seguir, apresento algumas questões legais referentes ao ensino de música e à inclusão que também ajudam a embasar a pesquisa.

A Lei de nº 13.278, de 2016, que altera o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da Arte, garante não apenas o ensino da música, como também inclui o ensino das artes visuais, da dança e do teatro nos currículos dos diversos níveis (Brasil, 2016). No entanto, a música

> [...] mais do que servir para uma exigência legal, deve ser ensinada porque, de fato, potencializa os aspectos sensíveis da condição humana, estimulando uma formação mais plena. A educação musical pode ser um campo aberto e poroso de possibilidades de criação, de novas percepções de mundo, significações e sentidos para a vida. (Requião; Marton, 2011, p. 846).

Na prática, a partir do que observo ao acompanhar os estágios, são recorrentes os casos em que a música na escola é atribuída a momentos recreativos ou datas comemorativas, o que, a meu ver, pode resultar em uma má interpretação sobre o seu objetivo para o ensino no contexto da Educação Básica. É importante entender a presença da música na escola enquanto uma linguagem, que possui conteúdos, objetivos próprios e desenvolve competências (Brasil, 2018). Acredito que não basta a simples presença da música no cotidiano escolar limitada ao uso como ferramenta pedagógica, ou mesmo que seja previsto seus valores formativos e inclusivos, se não for atribuído a ela o combate às mais diversas violências cotidianas.

No que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, é preciso mencionar, mesmo que brevemente, alguns marcos na história. Em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento assume que toda pessoa tem direito à educação, na tentativa de viabilizar a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade ao integrar ao sistema educacional a aprendizagem básica inclusiva (UNESCO, 1990). Em 1994, a Organização das Nações Unidas, sob o patrocínio da UNESCO e do Ministério da Educação e Ciência da Espanha, redigiu, durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, uma resolução

[1] Por respeito à opção da própria autora, seu nome vem grafado conforme sua preferência.

que ficou conhecida como “Declaração de Salamanca”, que demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional (UNESCO, 1994).

Em 1996, a Educação Especial foi reconhecida no Brasil como modalidade de ensino que abarca todos os níveis escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), LEI 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, artigo 4º, inciso III, explicita que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. No entanto, vale destacar que o reconhecimento da Educação Especial como modalidade transversal veio, de forma mais específica, com o Decreto 3298/1999. A O Artigo 24 deste decreto dispõe:

> Art. 24 Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:
>
> II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino. (Brasil, 1999).

Assim, as diferenciais da LDB caracterizaram a Educação Especial como "modalidade de educação escolar" a ser oferecida "preferencialmente na rede regular de ensino" (Artigo 58), pois em período anterior à sua promulgação, o atendimento era feito exclusivamente em escolas e classes especiais (Brasil, 1999).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n º 2/2001 (Brasil, 2001), no artigo 2º determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com “necessidades educacionais especiais”[2], assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MED/SEESP, 2001).

É preciso considerar ainda que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento de 2007/2008, tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os

[2] Termo não mais utilizado.

sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, dentre outros pontos, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2008).

Em 02 de outubro de 2009, o Conselho Nacional de Educação CNE/CEB, nº 4/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e menciona, em seu Art. 1º:

> Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O ensino passa a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Brasil, 2009).

Contudo, embora sem desmerecer a importância das legislações, considero que ainda há muitos passos a serem dados para que a inclusão ocorra de forma efetiva. Este estudo representa uma pequena ação, visando a colaborar com a mudança desta realidade.

1.1 Estado do conhecimento

A análise dos estudos da área foi iniciada a partir de textos recomendadas por professores que compuseram as bancas anteriores de defesa desta tese. Inicio por esses estudos que contemplam pesquisas sobre educação especial, para depois apresentar a revisão realizada com outros termos.

É importante mencionar algumas pesquisas pioneiras no Brasil sobre a temática da educação musical especial. Neste sentido, destaco a produção de Viviane Louro (2009, 2012, 2016, 2018, 2021). A professora e pesquisadora além de vasta produção bibliográfica difundiu a temática pelo Brasil em cursos e oficinas, ajudando a construir na área da educação musical um pensamento mais inclusivo. Louro apresenta o tema da inclusão pelo teatro e pela música, sempre refletindo sobre os fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência. Além disso, a autora propõe jogos e atividades musicais para a educação musical inclusiva e discussões sobre música e

inclusão. Seus estudos apontam profundas reflexões sobre educação musical, autismo e neurociências.

Outro trabalho que merece destaque é o de Fantini, Rose e Joly (2016). Tendo como foco a Educação Musical Especial, as autoras analisam a produção sobre a temática dos últimos 30 anos até sua data de publicação. Os textos trazem considerações sobre a publicação de pesquisas que tratam dos processos inclusivos. O estudo das autoras apresenta o levantamento bibliográfico sobre a temática, trazendo maior consistência às discussões na área da Educação Musical Especial.

Algumas pesquisas também têm como foco o ensino e aprendizagem musical em contextos com pessoas com deficiência, como o estudo de Soares (2006), que investigou as concepções de professores da Educação Infantil sobre as crianças com deficiências nas aulas de música. Já Cavalcanti e Schambeck (2015) investigaram as dimensões das práticas musicais de uma professora da Educação Básica em contexto inclusivo. Em outro texto, Schambeck (2016) também discute sobre a formação e preparação de professores para atuarem com alunos com deficiência nas aulas de música. Silva e Almeida (2018) buscaram compreender como tem se constituído a prática de professores de música com crianças com deficiência no ensino fundamental.

As pesquisas comentadas até aqui tangenciam a temática desta tese, mas não tratam necessariamente do capacitismo. Tal constatação me levou a empreender uma nova busca com outras palavras-chave. Assim, em julho de 2025, foram realizadas buscas a partir das palavras-chave "inclusão", deficiência" e "capacitismo". O site Amplificar[3] me conduziu aos diversos periódicos da área da música, como por exemplo a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre outros. A busca também foi realizada no banco de Teses e Dissertações da CAPES. A seguir comento o resultado desta busca.

Ao realizar a busca a partir da palavra "inclusão", o *site* Amplificar mostrou resultados que ao todo somavam 69 publicações, no qual, 59 destas tratam sobre a temática da inclusão da pessoa com deficiência, a partir de diferentes subtemas. Além disso foram encontrados 10 textos que não se encaixam na temática desta tese, pois abordam assuntos como a inclusão digital, música na terceira idade, cultura tradicional,

[3] O site Amplificar é uma ferramenta destinada a pesquisadores da área de Música, que facilita o processo de busca da produção bibliográfica nacional da área (base de dados Data), assim como a descoberta de periódicos, eventos, associações científicas e programas de pós-graduação brasileiros de Música (base de dados Pesquisa em Música no Brasil). Link de acesso: https://www.amplificar.mus.br/info.

música para pessoas em privação de liberdade, entre outros. Apenas quatro dos 59 textos tinham a temática sobre capacitismo e estes serão contabilizados apenas quando a busca for específica pelas palavra-chave “capacitismo” e “anticapacitista”. Portanto, temos um quantitativo de 55 publicações a partir da palavra-chave “inclusão.

As 55 publicações com a temática sobre a inclusão da pessoa com deficiência foram organizadas por subtemas para que as perspectivas das pesquisas sejam visualizadas de forma mais simples. Foram encontrados sete trabalhos sobre música e **Deficiência Visual**, dentre eles, quatro dissertações de mestrado, duas comunicações orais apresentadas em eventos e um artigo publicado em periódico. Duas publicações tiveram por foco a inclusão da pessoa com **Paralisia Cerebral**, uma dissertação de mestrado, e a outra, um artigo em periódico. Quatro pesquisas tiveram por subtema a inclusão de pessoas **Autistas**, sendo que dois são artigos publicados em periódicos e duas publicações em anais de eventos. Das 55, cinco publicações têm por subtema a inclusão de pessoas com **Deficiência Auditiva**. Destes trabalhos, quatro são publicações em anais de evento e um artigo publicado em periódico. Também foram encontradas seis publicações sobre **Inclusão e Musicoterapia**: cinco artigos publicados em periódicos e uma dissertação de mestrado. O *site* mostrou também oito publicações com o subtema que trata sobre a **Inclusão e Formação Docente.** Destas, cinco são artigos publicados em periódicos, dois são publicações em anais de eventos e uma dissertação de mestrado.

Além dos subtemas deficiência visual, paralisia cerebral, deficiência auditiva, autismo, inclusão e musicoterapia, inclusão e formação docente, foram encontrados 23 publicações que por tratarem de temas diversos, foram classificados nesta pesquisa como **Tema Geral**, pois tratam da inclusão e temas que não focam especificamente em diagnósticos ou em formação docente. Os temas variaram entre inclusão na Educação Básica, como o canto coral, projetos sociais, musicalização, pesquisas de levantamento bibliográfico sobre tecnologia assistiva, sobre pessoas em sofrimento psíquico, entre outras. Destas 23 publicações, sete foram artigos e resenhas publicados em periódicos, oito dissertações de mestrado e oito publicações em eventos. A busca está melhor explicitada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Distribuição das publicações encontradas no site Amplificar a partir da palavra-chave "inclusão"

Subtema	Quantidade de Publicações	Tipos de Produção
Música e Deficiência Visual	7	4 dissertações de mestrado; 2 comunicações orais em eventos; 1 artigo em periódico
Inclusão da Pessoa com Paralisia Cerebral	2	1 dissertação de mestrado; 1 artigo em periódico
Inclusão de Pessoas Autistas	4	2 artigos em periódicos; 2 publicações em anais de eventos
Inclusão de Pessoas com Deficiência Auditiva	5	4 publicações em anais de eventos; 1 artigo em periódico
Inclusão e Musicoterapia	6	5 artigos em periódicos; 1 dissertação de mestrado
Inclusão e Formação Docente	8	5 artigos em periódicos; 2 publicações em anais de eventos; 1 dissertação de mestrado
Tema Geral (inclusão em contextos diversos)	23	7 artigos e resenhas em periódicos; 8 dissertações de mestrado; 8 publicações em eventos
Outros temas não relacionados	10	Inclusão digital, música na terceira idade, cultura tradicional, música em privação de liberdade etc.
Total	**69**	Sendo 59 sobre inclusão da pessoa com deficiência, 23 classificados como 'Tema Geral' e 10 fora do recorte da tese

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca realizada no site Amplificar.

Ao buscar pela palavra "deficiência" no *site* Amplificar, apenas 36 publicações surgiram como novos resultados (foram desconsiderados os trabalhos já contemplados na busca pela palavra inclusão, os que apareceram repetidos, além de mais um que tratava de inclusão digital e de dois que tratavam sobre deficiência e capacitismo). Das 36 publicações encontradas como novos resultados, foram categorizadas duas com a temática da deficiência no contexto do **Ensino Superior**, três no contexto da **Educação Básica**, uma no contexto de **Espaço Não Formal**, uma em contexto de **Escola Especial**, quatro com a temática da **Musicoterapia**, outras quatro com a temática da **Deficiência Intelectual**, uma sobre **Deficiência Multipla** e outras 15 sobre **Deficiência Visual**. Outras cinco publicações foram categorizadas como "**Tema Geral**", pois tratavam sobre levantamento bibliográfico, mapeamento de desenvolvimento musical, adaptação de instrumento, entre outros. Segue o quadro com o resumo das buscas.

Quadro 2 – Distribuição das publicações encontradas no site Amplificar a partir da palavra-chave "deficiência"

Subtema/Contexto	Quantidade de Publicações	Tipos de Produção
Ensino Superior	2	1 dissertação; 1 artigo em periódico
Educação Básica	3	1 dissertação de mestrado; 2 publicações em anais de eventos
Espaço Não Formal	1	1 dissertação de mestrado
Escola Especial	1	1 dissertação de mestrado
Musicoterapia	4	2 artigos em periódicos; 2 publicações em anais de eventos
Deficiência Intelectual	4	1 publicação em anais de eventos; 2 dissertações de mestrado; 1 tese de doutorado
Deficiência Multipla	1	1 publicação em anais de eventos
Deficiência Visual	15	8 publicações em anais de eventos; 4 dissertações de mestrado; 1 tese de doutorado; 2 artigos em periódicos
Tema Geral	5	4 artigos em periódicos; 1 publicação em anais de eventos
Total	**36**	Considerando apenas o que se enquadraram como novos resultados

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca realizada no site Amplificar.

Foram encontradas apenas quatro publicações com a temática sobre inclusão e capacitismo e/ou anticapacitismo nas buscas feitas a partir das palavras-chaves "inclusão" e "deficiência". Três artigos publicados em periódicos e uma dissertação de mestrado. Ao fazer a busca no Amplificar especificamente com as palavras-chave **"capacitismo"** e **"anticapacitista"** o *site* mostrou um resultado com cinco publicações, quatro delas foram as mesmas encontradas como subtema da palavra-chave "inclusão", e mais um artigo publicado em periódico. Nesta pesquisa serão comentadas apenas as publicações que tratam sobre capacitismo, por ser o tema central deste estudo. O quadro 3 apresenta o resultado da busca.

Quadro 3 - Distribuição das publicações encontradas no site Amplificar a partir das palavras-chave "capacitismo" e "anticapacitista"

Situação	Quantidade de Publicações	Tipos de Produção
Publicações já identificadas na busca por "inclusão	4	3 artigos e 1 dissertação. Mesmas publicações categorizadas anteriormente

		como relacionadas à inclusão e capacitismo
Novo resultado (não identificado nas buscas anteriores)	1	Artigo publicado em periódico
Total	**5**	Sendo 4 já incluídas em buscas anteriores e 1 nova publicação

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca realizada no site Amplificar.

É importante também informar que foi realizada nova busca nas revistas da ABEM entre os anos de 2015 e 2025. Ao buscar pela palavra-chave "inclusão" apenas duas publicações foram encontradas, uma que trata sobre "Processos de ensino e aprendizagem do piano para aluno com paralisia cerebral: Escola Livre de Música como espaço inclusive" **(**Guerra Valério; Schambeck, 2022) e outra sobre "Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música **(**Schambeck, 2025). Cabe explicar que aparecem outras palavras-chave como "Educação Inclusiva", "educação musical especial", "educação especial", educação musical inclusiva", no entanto, para esta pesquisa o foco da busca foi a utilização da palavra-chave "inclusão", especificamente direcionado às pessoas com deficiência.

Das cinco publicações sobre capacitismo encontradas no Amplificar, quatro foram publicações em periódicos. A primeira a ser comentada tem por título "Capacitismo e música: discussões a partir do relato de experiência de uma estudante com disfonia espasmódica em um curso de Licenciatura em Música em uma universidade pública brasileira" (Silva; Louro, 2023). O artigo tem o objetivo de discutir o capacitismo e a inclusão no contexto de um curso de Licenciatura em Música, a partir do relato de experiência de uma das autoras que tem Disfonia Espasmódica. O trabalho afirma que as discussões sobre inclusão e capacitismo no ensino superior caminham lentamente, mesmo já existindo Leis, diretrizes internas e projetos da universidade voltados para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos e síndromes raras. As autoras desejam contribuir com a ampliação da bibliografia específica na área de acessibilidade, inclusão e capacitismo, e enfatizam sua importância para a formação de professores para atuar diante à diversidade em sala de aula (Silva; Louro, 2023).

A publicação que tem o título "Capacitismo e Psicofobia no ensino musical" (Louro, 2023) tem por objetivo promover uma reflexão sobre como o capacitismo e a psicofobia no ensino da música. No texto, em forma de ensaio, a autora expõe suas ideias e pontos de vista sobre o tema, dialogando com a bibliografia vigente. A autora busca

contribuir com a expansão das discussões sobre o tema e busca incentivar a criação de propostas inovadoras na construção de novos caminhos musicais sob uma perspectiva anticapacitista e antipsicofóbica (Louro, 2023).

Outras duas publicações encontradas em periódicos são minhas, e uma delas em parceria com a orientadora desta tese. A publicação que tem por título "Deficiência e capacitismo: reflexões sobre a inclusão na aula de música (Fagundes, 2022) apresenta e discute os conceitos de deficiência e capacitismo e cita exemplos de como o capacitismo pode se manifestar nas aulas de música, propondo reflexões sobre a inclusão de estudantes com deficiência (Fagundes, 2022). Já a publicação que tem por título "Deficiência e capacitismo: o ensino e a aprendizagem musical a partir de práticas pedagógicas anticapacitistas (Fagundes; Sobreira; 2023) tem por objetivo considerar os modelos de compreensão da deficiência e levantar discussões sobre o capacitismo, entendendo este como uma forma de violência.

O texto ainda cita exemplos de práticas pedagógicas realizadas por mim e conclui afirmando que para pensar no desenvolvimento de um contexto de ensino e aprendizagem musical com práticas pedagógicas anticapacitistas, é preciso disposição para construir uma pedagogia transformadora, que esteja alicerçada na flexibilidade, na criatividade, no respeito pela diversidade, na transformação da consciência e no combate às violências cotidianas (Fagundes; Sobreira; 2023).

Das cinco publicações encontradas no site Amplificar, apenas uma trata-se de uma dissertação de mestrado que tem por título: "Por uma prática pedagógica-musical anticapacitista: narrativas de professores de música do Instituto Benjamin Constant (Santos, 2021).

A seguir apresento a busca realizada especificamente a busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No banco da CAPES, foram encontrados quatro resultados a partir das palavras-chave "Capacitismo e Música", no entanto, apenas um resultado, a mesma dissertação de mestrado que o *site* amplificar já havia encontrado, de fato envolvia a temática sobre práticas pedagógicas anticapacitistas.

A dissertação em questão tem por objetivo compreender as concepções sobre deficiência que fundamentam os saberes e práticas docentes de professores de música que atuam no Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro – RJ). O trabalho apresenta em sua

revisão de literatura um crescimento nas pesquisas em educação musical especial e inclusiva, no entanto, Santos enfatiza que há carência de pesquisas voltadas para os estudos da deficiência. A partir de uma abordagem qualitativa do método biográfico, narrativas dos professores foram coletadas por meio de entrevistas e revelam questões sobre seus percursos acadêmicos e profissionais, suas práticas docentes e percepções acerca da deficiência. A pesquisa busca potencializar discussões e possíveis contribuições na área de educação musical especial e inclusiva e colaborar para o (re)pensar e (re)construir de práticas musicais. O estudo sugere que os cursos de formação de professores (re)avaliem seus projetos políticos pedagógicos, para que os futuros professores de música que atuarão no contexto de educação musical inclusiva adotem práticas anticapacitistas (Santos, 2021). A busca no banco de teses e dissertações da CAPES está melhor explícita no quadro a seguir:

Quadro 4 - Resultados encontrados no banco da CAPES a partir das palavras-chave "Capacitismo e Música"

Subtema	Quantidade de Publicações	Tipos de Produção
Publicações envolvendo práticas pedagógicas anticapacitistas	1	Dissertação de mestrado: Santos (2021), com estudo qualitativo baseado em método biográfico, entrevistas com professores de música do Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro – RJ), abordando concepções sobre deficiência, práticas docentes e recomendações para formação docente anticapacitista
Publicações não relacionadas à temática	3	Resultados encontrados, mas que não abordam práticas pedagógicas anticapacitistas
Total	**4**	Sendo 1 publicação relevante para o tema da pesquisa e 3 não relacionadas

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca realizada no banco CAPES.

No geral, as pesquisas em educação musical no Brasil que tratam da temática das deficiências focam na formação docente, nos benefícios que a aprendizagem musical pode proporcionar ao desenvolvimento da pessoa com deficiência e na construção de recursos didáticos (Pereira, 2019). Entendendo que o ensino e a aprendizagem musical colaboram para o desenvolvimento de todos os indivíduos e que pesquisas que se limitam apenas a essas perspectivas são insuficientes para tratar das questões sobre as deficiências e transtornos, percebo a urgência na realização de pesquisas que discutam e combatam o

capacitismo, considerando outras questões sociais que atravessam as pessoas com deficiências e transtornos.

A partir de pesquisas como as até aqui apresentadas, é possível perceber que a temática de música e inclusão, embora seja incipiente quando relacionada com a longa trajetória de lutas e conquistas voltadas para as pessoas com deficiência, vem se caracterizando como questão significativa na busca por investigações na área. Já as publicações sobre música e capacitismo são escassas. A prova disso é não haver, até o momento, nenhuma tese no Brasil com a temática. Por esses motivos, creio ser necessário investir na realização de uma pesquisa que não busque por um enquadramento em padrões, ou que realize estudos que se movimentam apenas a partir dos diagnósticos, mas que traga uma percepção crítica, que entenda a diferença não como uma distorção, mas sim, como uma manifestação das diversas possibilidades de ser e estar no mundo, combatendo as violências cotidianas e considerando a interseccionalidade das pessoas com deficiências e transtornos.

Recentemente, fiz parte de um grupo composto por professores e pesquisadores da área de Educação Musical Inclusiva, da Educação, Saúde, Direito, como também por pessoas com deficiência e seus familiares de diferentes regiões do Brasil. Coletivamente, produzimos um documento intitulado "Manifesto e diretrizes: para uma Educação Musical anticapacitista e antipsicofóbica" (Santos *et al*., 2024), de acesso gratuito[4]. O Manifesto é voltado para educadores em geral, principalmente da área de música, artistas e busca pontuar ações reais e apontar caminhos para que o ensino e a área da música possam ser mais acessíveis às pessoas com deficiências e transtornos. O documento sinaliza possibilidades para a acessibilidade a partir de propostas de práticas pedagógicas musicais anticapacitistas e antipsicofóbica, visando colaborar com a construção de uma sociedade mais consciente e acessível (Santos *et al*., 2024).

A ideia da escrita surgiu a partir dos debates e discussões em um Grupo de Trabalhos (GT) sobre música, inclusão e capacitismo que aconteceu no Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) no ano de 2021. A partir do referido evento, surgiu a proposta de manter um grupo de pessoas interessadas em aprofundar essas discussões e as questões ligadas ao ensino e a aprendizagem musical de pessoas com deficiências e transtornos, além dos preconceitos sofridos por elas.

[4] https://musicaeinclusao.wordpress.com/manifesto-e-diretrizes-para-educacao-musical-inclusiva/ .

A construção do Manifesto foi gerenciada pelo Projeto de extensão Probem do Centro de Artes e Comunicação (CAC), sediado no Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e coordenado pela docente Viviane Louro.

Antes de prosseguir, firmo minha escolha em não me aprofundar nos vários tipos de deficiência, mas sim, na necessidade de investigar caminhos que possibilitem uma formação do licenciando em música a partir de uma perspectiva inclusiva, anticapacitista e não violenta. Assim, meu ensejo visa não apenas atender a uma demanda real, observada em minha prática, mas, também, a considerar a interseccionalidade das pessoas com deficiências e transtornos, e discutir criticamente o capacitismo como uma forma de violência.

Incluir é também combater as mais diversas formas de violências no contexto de ensino e aprendizagem musical. Para isso, se faz necessário entender que as características de uma pessoa com deficiência e/ou transtorno não se limitam ao seu diagnóstico. Portanto, considerar a interseccionalidade dessas pessoas nos leva a compreender que outras questões sobre raça, gênero, sexualidade, região, religião, orientação sexual, entre tantas outras, também fazem parte da vida cotidiana dessas pessoas e afetam todos os aspectos do seu convívio social.

1.2 Objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa tem por **objetivo geral** estimular os estudantes a compreenderem as questões relativas à deficiência, ao capacitismo e à inclusão, a partir de uma abordagem pedagógica inclusiva e não violenta.

Os objetivos específicos são:

1) Investigar o que os estudantes da Licenciatura em Música da UERN compreendem sobre deficiência e capacitismo;

2) Promover discussões sobre educação musical, deficiência/transtorno e capacitismo, considerando a diversidade humana e a interseccionalidade das pessoas com deficiências e transtornos;

3) Analisar, a partir do referencial teórico e das percepções dos estudantes, como o capacitismo se expressa e como pode ser combatido nos contextos de ensino e aprendizagem musical;

4) Estimular a criação de um contexto de ensino e aprendizagem musical inclusivo com perspectiva crítica, anticapacitista e não violenta.

A metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos e responder às questões desta pesquisa foi a pesquisa-ação, pois prevê a participação engajada dos sujeitos na resolução de um problema ou projeto (Valente, 2010, 2011). A pesquisa-ação tem como objetivo mudar uma dada situação (Dionne, 2007, p. 29) e, em seu potencial, pode promover a reeducação dos comportamentos (Dionne, 2007, p. 27). Ou seja, não só dos pesquisados, como também dos pesquisadores. Os procedimentos metodológicos foram realizados durante uma disciplina da Licenciatura em Música da UERN, por mim ministrada, com a temática sobre educação musical, inclusão e capacitismo. A fim de aprimorar a coleta de dados, um estudo piloto foi realizado com uma turma de cinco alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A análise dos dados foi apresentada à banca do exame de Ensaio 2 e, a partir das considerações da banca, o instrumento de coleta de dados (formulários inicial e final) foi refinado. O estudo não teve a intenção de comparar as turmas das duas universidades, será apenas explicitado, no decorrer do texto, como foi realizado o estudo piloto na UNIRIO, pois fez parte da construção posterior, cabendo, por tal motivo, ser reportado.

Além desta Introdução que apresenta um estado do conhecimento sobre a temática, e a partir disso, a justificativa pela escolha da temática, como também as questões problema e os objetivos, apresentarei os demais capítulos. O Capítulo 2 apresenta os modelos de compreensão da deficiência a partir de um contexto histórico. No Capítulo 3 discuto o conceito de capacitismo a partir da perspectiva de autores e autoras com deficiência, e exploro as imbricações levantadas pelo termo interseccionalidade diante a diversidade humana.

No quarto Capítulo são feitas algumas sugestões sobre possibilidades de pensar de forma crítica a construção cotidiana de uma educação musical inclusiva, transgressora[5], libertadora (hooks, 2017; 2020; 2021; Freire, 2005; 2019; 2021; 2022), anticapacitista e não violenta nos contextos de ensino e aprendizagem musical.

[5] É a educação como prática da liberdade, que tem jeitos de ensinar que qualquer pessoa pode aprender, que foge dos padrões, do sistema de educação bancária (Freire, 2019), consciente, crítica, que pensa, repensa e cria novas visões e abraça as mudanças (hooks, 2017).

No Capítulo 5 são apresentadas as questões metodológicas do estudo, explicitando detalhes de como foi feita a coleta e a análise dos dados da pesquisa realizada com os estudantes na UERN, como também, detalhando o procedimento metodológico do estudo piloto[6] realizado anteriormente com os estudantes na UNIRIO.

O sexto Capítulo apresenta a discussão da coleta de dados realizada com os estudantes matriculados na disciplina sobre música e inclusão, no curso de Licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio de Grande do Norte – UERN. E por fim, no sétimo e último Capítulo são feitas as considerações finais das análises realizadas com base no referencial teórico aqui apresentado.

[6] Estudo autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. CAAE 70426523.0.0000.5285

2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Para pensar na construção de práticas pedagógicas anticapacitistas em contextos de ensino e aprendizagem musical, parto do pressuposto que o ensino de música não pode se limitar aos conteúdos musicais, mas deve estar aberto às novas demandas da sociedade e ser pensado de forma a promover a diversidade e a inclusão. Entendo a educação musical em que o ensino de música não esteja a serviço de outros fins, mas inserido no cotidiano, sem mascarar, sem ignorar questões sensíveis e importantes para a construção de uma sociedade equânime. Em termos teóricos, o estudo se embasa em autores da área dos estudos da deficiência e do capacitismo (Maior 2017; Diniz; 2012; Gesser, 2019; Mello, 2016; Segalla, 2021, entre outros).

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram mantidas isoladas em espaços familiares ou em instituições de confinamento. Izabel Maior (2017) informa que, por muitos anos e sob diferentes formas de segregação, as pessoas com deficiência e transtornos têm sido excluídas por serem tomadas como risco à sociedade, como doentes e incapazes.

Para se compreender o que é inclusão, é preciso saber o que se entende por deficiências e transtornos. Os termos para se referir a este público vêm passando por mudanças e atualizações ao longo dos anos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada no dia 30 de março de 2007 em Nova Iorque, define as pessoas com deficiência como

> [...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas". (Brasil, 2008).

No Brasil, essa definição foi ratificada através do Decreto Legislativo nº 186, de 2008 (Brasil, 2008), o que significa que essa definição tem o objetivo de nortear as ações do Estado para a garantia de justiça a essa população.

Assim, o documento sinaliza um conceito de deficiência que reconhece a experiência da opressão sofrida pelas pessoas que possuem estes impedimentos. No entanto, esse seria um novo conceito[7], considerado como o modelo social da deficiência, que surge para superar a ideia da deficiência como sinônimo de impedimento, proposto

[7] As discussões sobre o modelo social começaram a surgir nos anos de 1960 no Reino Unido, e um dos seus precursores foi um sociólogo, pessoa com deficiência física, chamado Paul Hunt (Diniz, 2012, p. 13).

pelo modelo biomédico. Esse novo modelo reconhece a restrição da participação das pessoas com deficiência na sociedade como o fenômeno determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência.

O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010 (IBGE, 2012) apresenta alguns dados que indica que no Brasil 6,5% dessa população vive com uma forma mais severa da deficiência, e que menos de 1% consegue trabalhar de maneira formal. A maioria das pessoas com deficiência não consegue concluir os estudos na Educação Básica. Além disso, uma grande parte dessas pessoas vive em situação de rua. O Censo ainda traz um dado intrigante: as pessoas com deficiências que são de baixa renda estão concentradas, em sua maioria, na região Nordeste do país. Elas são milhares e com deficiências que se originam de doenças raras não diagnosticadas. É um dado que reforça a prevalência de indicadores socais negativos nesta região do Brasil (IBGE, 2012).

A mais recente Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2022), realizada em 2019, publicada em 2022, investigou pessoas a partir de 2 anos de idade. Segundo o documento:

> [...] foram classificadas como pessoa com deficiência todas aquelas que responderam “ter muita dificuldade” ou “não conseguir de modo algum” realizar as atividades perguntadas em ao menos um dos quesitos investigados [...]. Assim, no presente estudo, a referência à pessoa com deficiência sem o detalhamento do respectivo tipo corresponde à existência de deficiência em pelo menos uma de suas funções. (IBGE, 2022, p. 2).

Os resultados da pesquisa apontam para uma questão que diz respeito às diferenças sociais (raça, gênero e idade, por exemplo) e econômicas:

> A PNS 2019 identificou 17,2 milhões de pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,4% da população dessa faixa etária, e sua distribuição geográfica no País foi variada, com a maior proporção observada na Região Nordeste (9,9%), e a menor, na Centro-Oeste (7,1%). As Unidades da Federação com as maiores proporções de pessoas com deficiência foram Sergipe (12,3%) e Paraíba (10,7%), enquanto as menores, Distrito Federal (5,2%) e Mato Grosso (5,6%). É relevante destacar que a deficiência se concentra em pessoas mais idosas: entre aquelas com 60 anos ou mais de idade, 24,8% tinham alguma deficiência, enquanto no contingente de 2 a 59 anos esse resultado correspondia a 5,1%. O perfil das pessoas com deficiência é mais feminino (9,9%) do que masculino (6,9%), e, relativamente a cor ou raça, mais incidente entre as pessoas pretas ou pardas (8,7%) do que entre as brancas (8,0%). (IBGE, 2022, p. 2).

Ao comentar sobre o Censo de 2010, Adriana Dias (2013, p. 4) fez uma consideração que também parece ser válida em uma pesquisa mais recente: em questão do gênero, as mulheres com deficiência são as mais vulneráveis e esquecidas, e ainda, são muito mais vulneráveis a abusos sexuais que aquelas que não têm deficiência. A autora afirma que, nas classes mais pobres, a deficiência, muitas vezes, é resultado de gestações mal acompanhadas, além de partos de alto risco.

Os resultados da pesquisa mais recente do IBGE (2022) trazem um indicativo mostrando que, em sua maioria, as pessoas com deficiências têm menor acesso não só à educação, mas também ao trabalho e à renda[8]. A pesquisa aponta que apenas uma em cada quatro pessoas com deficiência conclui a Educação Básica. Os dados sinalizam que apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído o Ensino Médio, enquanto o percentual para as pessoas sem deficiência é de 57,3%. A maior parte das pessoas com idade de 25 anos acima não completou a Educação Básica, considerando 63,3% sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% com o fundamental completo ou médio incompleto. Enquanto isso, os percentuais para as pessoas sem deficiência, foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%.

Os resultados ainda mostram que a maior proporção das pessoas com deficiência em nosso país está na Região Nordeste, se concentra em pessoas mais idosas, que o perfil é mais feminino do que masculino e que sua maior incidência é em pessoas pardas e pretas do que em pessoas brancas (IBGE, 2022). Diante da situação no país, é imprescindível que, ao pesquisar sobre deficiências, transtornos e inclusão, não sejam deixadas de lado as questões sobre gênero, raça, idade, classe, sexualidade, religião e região, e ainda, que é importante considerar que as interações entre as desigualdades moldam as experiências e os problemas sociais e estas não se distribuem igualmente entre os grupos (Collins; Bilge, 2021, p. 60 – 66).

Mesmo que em diversas situações, as formas de violência sejam vistas separadamente, elas se conectam (Collins; Bilge, 2021, p. 79). Assim, as pesquisadoras Collins e Bilge (2021, p. 20) afirmam que relações interseccionais de poder sustentam as desigualdades sociais de raça, classe, gênero, idade, capacidade, sexualidade e nação.

[8] Mais detalhes em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%20defici%C3%AAncia%20no,defici%C3%AAncia%2C%20da%20Pnad%20Cont%C3%ADnua%202022.

É possível considerar que as combinações variadas dessas diferenças evidenciam aspectos que resultam em complexos problemas sociais enfrentados pelas pessoas com deficiência. As pessoas com deficiências e transtornos não vivem de maneira linear e compartimentada. Elas não são apenas "pessoas com deficiências e/ou transtornos[9]", pois podem ser atravessadas por outras questões socais da diferença, como por exemplo, ser uma mulher trans negra, bissexual, nordestina, pobre, indígena e/ou pertencer a matrizes de religiões afro-brasileiras.

Pesquisadoras (Crenshaw, 2015; Akotirene, 2022; Collins; Bilge, 2021) da interseccionalidade tem promovido discussões sobre tais questões e defendem que "a interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas" (Collins; Bilge, 2021, p. 16). As análises interseccionais propõem um mapa mais sofisticado da desigualdade social (Collins; Bilge, 2021, p. 45).

No que diz respeito aos termos utilizados para se referir a este público, é preciso ressaltar que a convenção adotada pela ONU é resultado de uma grande mobilização[10] internacional das pessoas com deficiência, que sugeriram a mudança conceitual da deficiência e da terminologia para "pessoas com deficiência" (Brasil, 2009). Essa terminologia passou por grandes mudanças ao longo da história. O termo mais correto a ser utilizado atualmente, tendo como referência a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da pessoa com deficiência, é "pessoa com deficiência" (UNESCO, 2006).

O conceito de deficiência está sempre em modificação, sendo aqui compreendido como resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras enfrentadas devido ao ambiente e às atitudes que impedem a plena e efetiva participação dessas

---

[9] Existem muitos tipos de transtornos (ex: Transtornos Mentais, Transtornos de Ansiedade, Transtorno Bipolar etc. Para entendê-los melhor entre suas diversas particularidades seria necessário um estudo aprofundado diante a gama de suas especificidades. Como esta pesquisa não tem esse objetivo, trago aqui uma rápida definição: são condições de ordem psicológica e/ou mental que geram comprometimento na vida normal de uma pessoa. Essas alterações mentais são tratadas, geralmente, por psicólogos e psiquiatras e têm aumentado na atualidade devido a situações do dia a dia, como o estresse. Como exemplo de transtornos, podemos citar o Transtorno Bipolar, Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Obsessivo Compulsivo e Transtorno de Personalidade. (https://mundoeducacao.uol.com.br/doencas/o-que-sao-doencas-sindromes-transtornos.htm#:~:text=Os%20transtornos%20s%C3%A3o%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de,a%20dia%2C%20como%20o%20estresse). Para entender mais sobre Deficiências e Transtornos, sugiro consulta à Organização Mundial da Saúde (https://www.who.int/pt/about) , como também o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), organizado pela American Psychiatry Association (https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf).

[10] Para mais detalhes sobre o movimento no Brasil, consultar "História do movimento político da pessoa com deficiência" (https://www.youtube.com/watch?v=yv1dnuGgn2k).

pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2008). Esta definição tem por objetivo orientar o Estado quanto às suas ações para que se possa garantir os direitos a essa população. Nesta perspectiva, entende-se que o conceito de deficiência reconhece a experiência da opressão sofrida por pessoas com impedimentos.

Ao longo dos anos, o entendimento sobre o que seria a deficiência veio se modificando com o impulsionamento da luta das pessoas com deficiência. Portanto, para uma melhor compreensão sobre a mudança conceitual da deficiência, é importante ter em mente que todos nós, pessoas com ou sem deficiência, necessitamos de cuidados médicos em diferentes momentos ao longo da nossa vida, sendo que algumas pessoas precisam permanentemente da medicina para se manterem vivas. Podemos delinear o corpo de uma pessoa com deficiência comparando-o com uma representação do que seria um corpo sem deficiência. No entanto, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal, pois "a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida" (Diniz, 2012, p. 8). Porém, assumir tal perspectiva não pode ser confundido com a ideia de que este corpo com lesão possa ficar sem cuidados ou ausência de recursos médicos, caso necessite.

O modelo biomédico e o modelo social da deficiência possuem entendimentos diferentes sobre a temática. O modelo biomédico parte da ideia da deficiência como sinônimo de impedimento. O modelo social reconhece a restrição da participação das pessoas com deficiência na sociedade como fator determinante para a desigualdade pela deficiência. Portanto, os estudos sobre deficiência entendem o conceito de deficiência como desvantagem social (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

2.1 O modelo biomédico de compreensão da deficiência

O modelo biomédico da deficiência identifica as pessoas com deficiência como corpos desviantes que estão inseridos dentro de uma lógica que se baseia na busca pela correção desses desvios (Cunha, 2021, p. 304). Descrito sob a ótica dos diagnósticos, esse modelo deduz que as causas da deficiência se originam no próprio corpo.

> A grande teoria que guia essa estrutura orgânica é a da deficiência como tragédia pessoal, entendendo-a como uma desgraça na vida do indivíduo que se torna carente de tratamento médico a fim de recobrar seu estado de humanidade. Sob tal ótica o deficiente é visto como

> alguém que precisa ser tratado, reabilitado e capacitado para se adaptar a sociedade como ela é. (Piccolo, 2015, p. 88 - 89).

Sendo um modelo individual, curativo e corretivo da deficiência, as ações destinadas a tais pessoas são centralizadas no assistencialismo e na caridade, como também, na correção dos supostos "defeitos" dos seus corpos, reduzindo assim essas pessoas a corpos com impedimentos e lesões que necessitam de intervenção médica e reabilitação (Maior, 2017, p. 32).

Atualmente, a deficiência é um conceito complexo que, ao mesmo tempo que reconhece um corpo com lesão, denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência (Diniz, 2012, p. 10). No entanto, no modelo biomédico, a deficiência está ligada a corpos que são identificados como desviantes, que "são segregados ou inseridos em uma lógica que busca a correção de seus desvios" (Cunha, 2021, p. 304). O modelo médico é o modelo individual, corretivo e curativo da deficiência.

O modelo médico ou biomédico da deficiência centraliza as ações destinadas às pessoas com deficiência na caridade e no assistencialismo, buscando corrigir os supostos defeitos ou desvios dos seus corpos. Assim, o modelo médico reduz essas pessoas a corpos com lesões e impedimentos (Maior, 2017, p. 32). Para Piccolo (2015, p. 40), o normal é um conceito dinâmico e polêmico, e há múltiplas formas de interpretar o corpo. O autor afirma que:

> Desde o século XVIII, a medicina se estabeleceu como um dos campos do saber em estreita ligação ao poder estatal, intuindo a violenta repressão no que tange ao corpo, e sobretudo, ao que se desviasse de determinado padrão previamente estabelecido. (Piccolo, 2015, p. 39).

Para o autor, o conceito de normalidade é definido de maneira normativa e hierárquica, e a anormalidade não pode ser vista apenas como algo negativo e de passividade, pois o natural nunca deixou de ser cultural. (Piccolo, 2015, p. 40).

Diante da objetividade na norma, a perspectiva do corpo desviante do modelo biomédico da deficiência nos leva a refletir sobre como a ausência de algo passa a definir aquilo ou aqueles que destoam do que é considerado "normal". Assim, busca-se a norma a todo custo.

> Estabelece-se uma ordem natural, aquela que coincide com grupos dominantes, e se procura demarcar numericamente tudo que se

> distingue dessa ordem. O surdo é alguém normal subtraído da faculdade de audição. Oposições o definem. O homossexual é acima de tudo, um não heterossexual. A mulher um não homem. O negro um não branco. O cego um não vidente. O cadeirante um não caminhante. É a ausência que passa a definir aqueles que destoam da suposta norma. (Piccolo, 2015, p. 41).

A perspectiva do modelo biomédico descreve a deficiência sob a ótica dos diagnósticos e pressupõe que as causas da deficiência têm origem no próprio corpo, entendendo que esse precisa de intervenção médica e reabilitação por ser consequência de uma lesão. Assim, sob tal ótica, "a deficiência é resultado de um desvio nas funções e/ou estruturas do corpo, e o seu enfrentamento passa por políticas de reabilitação que aproximem o funcionamento corporal daqueles considerados normais" (Barbosa; Barros, 2020, p. 39).

2.2 O modelo social de compreensão da deficiência

Enquanto o modelo médico entende a concepção de deficiência como uma consequência natural da lesão em um corpo que necessita de cuidados médicos, os defensores do modelo social afirmam que a "deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma 'tragédia pessoal' [...] mas sim uma questão eminentemente social" (Diniz, 2012, p. 15). Assim, retira-se do indivíduo a culpabilização de sua condição, uma situação altamente opressora, transferindo-a para uma instância coletiva. Desta forma, evidencia-se a incapacidade social de abraçar a diversidade.

Para a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009), o conceito de deficiência não ignora os impedimentos e expressões de um corpo com deficiência. No entanto, a definição não se resume a uma catalogação de doenças e lesões para uma perícia biomédica do corpo. A Convenção entendeu que há um entrelaçamento entre o modelo biomédico, que já faz essa categorização, com o modelo social, que denuncia a opressão e traz questões sobre direitos humanos. Para chegar a essa definição, foram necessários mais de 40 anos de pesquisas e debates políticos e acadêmicos, realizados internacionalmente, que criticavam a insuficiência do modelo médico da deficiência e denunciavam a relação de desigualdade vivenciada por um corpo com impedimentos ao se deparar com as barreiras ambientais (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 66).

No entanto, o modelo social não é monolítico. Ele teve duas fases, que serão comentadas na próxima seção.

2.2.1 Primeira e segunda gerações do modelo social da deficiência

Conforme visto anteriormente, o modelo biomédico deixou de ser suficiente para explicar a deficiência. Com o passar dos anos, procurou-se compreender a deficiência a partir de uma perspectiva social, que relativizava a individualização preponderante do modelo anterior. O modelo social da deficiência, então, perpassou por dois momentos que trouxeram questões fundamentais à sua consolidação: a primeira e a segunda gerações.

As primeiras pautas, discutidas no início da construção do modelo social, apresentaram rejeições à perspectiva curativa perante a deficiência defendida pelo modelo biomédico. Tais reivindicações foram levantadas por teóricos homens e, em sua maioria, com lesão medular, que defendiam que as dificuldades e desvantagens da pessoa com deficiência resultavam muito mais das barreiras sociais do que da própria lesão. Assim, os teóricos acreditavam que as pessoas com deficiências seriam independentes e teriam o mesmo potencial produtivo de uma pessoa sem deficiência se as barreiras sociais, arquitetônicas e de transporte fossem retiradas (Diniz, 2012, p. 57).

É importante considerar que, no Brasil, as instituições criadas para atender a população com deficiência não estimulavam o desenvolvimento para o trabalho, e tenderam, basicamente, para criação de espaços de asilo para inválidos (Bueno, 2004, p. 108). Isso pode ter influenciado na ausência de pessoas com deficiências no mercado de trabalho (Bueno, 2004, p. 108). Para o autor, as instituições criadas e os internatos dedicados à Educação Especial se constituíam em política de favor, pois tinham caráter assistencialista e ofereciam abrigo, proteção e apoio aos que não tinham condições pessoais de exercer a cidadania. Essas ações também retiraram do convívio social pessoas que não deveriam ser isoladas do processo produtivo (Bueno, 2004, p. 109).

O entendimento sobre o conceito de deficiência começou a se modificar quando um grupo de sociólogos homens com deficiência física começou a reivindicar uma série de direitos e transformações no que diz respeito à autonomia nas escolhas sobre atividades realizadas, entre outras questões (Piccolo, 2015, p. 76). Em conjunto, nomes como Vic Finkelstein, Paul Abberley, Mike Oliver e Colin Barnes, liderados por Paul Hunt, fundam

uma organização contra a opressão e a interpretação médica da deficiência (Piccolo, 2015, p. 82).

As reivindicações eram pelos direitos de serem atores de sua própria história, sendo que o acesso aos ambientes e ao trabalho eram pautas importantes na luta pela busca da autonomia, pois a mobilidade era necessária para conquistar a independência (Piccolo, 2015, p. 65 - 90). Para eles:

> [...] a premissa do modelo social era a independência como um valor ético para vida humana, e o principal impeditivo da independência dos deficientes[11] eram as barreiras sociais, em especial as barreiras arquitetônicas e de transporte. (Diniz, 2012, p. 57).

A partir de críticas a tal perspectiva, surgiram movimentos que buscavam modificar tal visão. Assim, em 1962, a UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*) (Freitas, 2021)[12], traduzida como Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação, surgiu como a primeira organização britânica sobre deficiência, formada e administrada por pessoas com deficiência (Diniz, 2012, p. 15; Piccolo, 2015, p. 76).

Essa instituição começou a questionar o modelo médico da deficiência e propôs modificações no sistema capitalista para que pessoas com deficiência pudessem participar de maneira igualitária no mercado de trabalho. A organização articulou a resistência intelectual e política à compreensão de deficiência pelo modelo médico, sendo seu principal objetivo "redefinir a deficiência em termos de exclusão social" (Diniz, 2012, p. 17). A UPIAS tinha como uma de suas principais bandeiras reivindicações contra a afirmação do caráter inumano e antissocial diante o contexto tempo-espaço das pessoas com deficiência (Piccolo, 2015, p. 83).

Assim, a primeira geração de teóricos do modelo social da deficiência alcançou dois importantes objetivos: 1) ampliar a compreensão da deficiência para que não fosse apenas vista como uma questão relativa aos cuidados médicos sobre um corpo com lesão, mas também como uma questão multidisciplinar; 2) propor uma visão sociológica da deficiência, na qual a experiência da opressão resultava da ideologia capitalista. Nessa perspectiva, o ser humano é visto a partir do seu potencial de produção de trabalho (Diniz, 2012, p. 53), o que leva a pessoa com deficiência a ser tida como de menor valor, pois, a

[11] Termo não mais utilizado. Atualmente o termo é "pessoa com deficiência".
[12] Link de acesso: https://revistaursula.com.br/politica/faces-dos-disability-studies-e-o-modelo-social-da-deficiencia/

partir do modelo biomédico, se considera que ela não tem o mesmo potencial de trabalho que as pessoas sem deficiência.

As pesquisas contestavam o modelo médico, que reduz a deficiência a uma tragédia pessoal e apostavam em uma mudança de paradigma, afirmando que o modelo social percebe que são as barreiras sociais que fazem com que as pessoas com deficiência vivenciem a opressão. Dessa forma, foi possível chamar a atenção para a responsabilidade social na compreensão da deficiência. A intenção não era a de desconsiderar a importância médica, e sim, a de estimular as potencialidades emancipatórias das pessoas com deficiência, para assim, a deficiência deixar de ser vista apenas sob a ótica da medicina e passar a se materializar nas transformações econômicas, política e de tudo que se constitui uma sociedade (Piccolo, 2015, p. 85).

No entanto, começaram a surgir outras pesquisas, como os estudos feministas, que criticavam o que hoje é conhecido como a primeira geração do modelo social e outras pautas sobre a deficiência começaram a ser levantadas.

Os estudos feministas da deficiência surgiram a partir dos anos 1990 e 2000 e lançavam críticas à primeira geração do modelo social, consolidando-se, assim, como a segunda geração de teóricos do modelo social. Segundo Diniz (2012, p. 56), as primeiras críticas a respeito das premissas do modelo social partiram das teóricas feministas, que também eram pessoas com deficiência ou cuidadoras de pessoas com deficiência. Essas intelectuais trouxeram discussões até então ainda não levantadas.

As críticas feministas apontaram questões sobre a dor, o cuidado, a lesão, a dependência e a interdependência como temas fundamentais na vida das pessoas com deficiência. Levantando a bandeira da subjetividade do que seja ter um corpo com lesões, aparentes ou não, discutiram sobre a experiência da dor e ainda debateram sobre restrições intelectuais (Diniz, 2012, p. 58). As teóricas feministas enfocam a experiência da deficiência entrelaçando-a a outras categorias de análise, como idade, sexualidade, raça, etnia, gênero, região, classe e religião. Assim, foram introduzidos debates sobre autonomia e a subjetividade de um corpo marcado pela deficiência (Lopes; Solvalagem; Busse, 2020, p. 133).

Pesquisadores do modelo social afirmam que a “deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, [...], mas sim uma questão eminentemente social” (Diniz, 2012, p. 15). Esse entendimento retira a culpabilização da condição da pessoa com deficiência e a transfere para uma instância coletiva.

> Para os estudos da deficiência, o modelo biomédico desloca das verdadeiras causas da deficiência, que estão nas estruturas sociais excludentes, pouco sensíveis à diversidade. Segundo o modelo social, pessoas com deficiência sofrem desvantagem porque existe uma cultura da normalidade que privilegia determinados funcionamentos em detrimento de outros. Ao construir os vários ambientes sociais sob uma expectativa de normalidade, a ordem carnal da humanidade exclui a possibilidade de participação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a deficiência é um sistema de desigualdade que deve ser enfrentada por meio de políticas de inclusão e justiça. (Barbosa; Barros, 2020, p. 39).

O modelo biomédico da deficiência entendia que as desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência eram, restritamente, uma dimensão individual. Para Maior (2017), o modelo foca na limitação funcional da pessoa e desconsidera as barreiras existentes no contexto social, "o qual interpreta a deficiência como consequência de uma doença ou acidente, que gera alguma incapacidade a ser superada mediante tratamento de reabilitação" (Maior, 2017, p. 31). Essa perspectiva conduz a deficiência para um lugar de patologização, o que a faz ser compreendida como uma doença, e, portanto, precisa de tratamento e de cura.

Assim, amparados nas ideias de autores que discutem este modelo, Diniz e colaboradores resumem:

> O modelo biomédico da deficiência sustenta que há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Essa foi a tese contestada pelo modelo social, que não apenas desafiou o poder médico sobre os impedimentos corporais, mas principalmente demonstrou o quanto o corpo não é um destino de exclusão para as pessoas com deficiência. (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 66).

Portanto, a primeira geração de teóricos do modelo social da deficiência contesta o modelo biomédico da deficiência, amplia sua compreensão para uma questão multidisciplinar e propõe uma visão sociológica da deficiência entendendo que as barreiras sociais fazem com que as pessoas com deficiência vivenciam a opressão (Fagundes, 2022). A deficiência não é uma consequência natural de um corpo com lesão, e sim, uma imposição social que tem relação com a não adaptação das diferenças (Piccolo, 2015, p. 89).

Outras pesquisas resultantes de estudos de intelectuais feministas surgem criticando a primeira geração do modelo social, e consequentemente, começam a levantar outras pautas sobre a deficiência. Até então, questões sobre o cuidado, a dor, a dependência, a interdependência e a subjetividade do que representa ser um corpo marcado pela experiência da deficiência ainda não tinham sido discutidas pela primeira geração de teóricos do modelo social, mas então passaram a ser vistas como fundamentais à vida dessas pessoas. Assim, as teóricas feministas, que são pessoas com deficiência, ou cuidadoras de pessoas com deficiência, começaram a entrelaçar a experiência da deficiência a outras categorias de análise. Viu-se a necessidade da interseccionalidade da pessoa com deficiência quanto a questões de raça, sexualidade, idade, religião, etnia, gênero, região e classe.

> Por fim, foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade. Ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou adulto deficiente era uma experiência muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência. Para as teóricas feministas da segunda geração, aqueles primeiros teóricos eram membros da elite dos deficientes, e suas análises reproduziam sua inserção de gênero e classe na sociedade. (Diniz, 2012, p. 59).

O quadro apresentado na página seguinte detalha as diferenças entre a primeira e a segunda geração do modelo social da deficiência:

Quadro 5 - Comparativo entre a primeira e segunda geração do modelo social de deficiência

Primeira Geração	Segunda Geração
Movimento composto majoritariamente por homens brancos com lesão medular, membros da elite – reprodutores dos discursos dominantes de gênero e classe na sociedade.	Movimento formado por mulheres com deficiência, mães, cuidadoras. Discussões teóricas sobre os modelos da deficiência e à deficiência, tal qual gênero, como condições de vulnerabilidade para a violência.
Os contextos sociais são determinantes para a experiência da deficiência – deficiência como um produto de uma sociedade "descapacitante" ou "incapacitante".	A deficiência é uma experiência relacional de um corpo com lesão e ambientes pouco acolhedores (com barreiras), uma experiência que toca a todos – parte do ciclo de vida e interseccional.
Independência como um valor central a ser buscado. Caso as barreiras sejam removidas nos contextos, há como viver uma independência.	Reconhecimento da dependência e da interdependência como condições humanas. Todas as pessoas em algum momento da vida experimentam situações de dependência.
Valor do modelo social é enfatizar a opressão e a exclusão que haviam sido negligenciadas no modelo médico. Ênfase na luta pela justiça social por meio da remoção das barreiras e invisibilidade da experiência da dor, da vulnerabilidade e da necessidade por cuidados.	Ética do cuidado no plano público – um corpo com lesão é passível de dor e de necessidades de cuidado.
Identidade pela deficiência, grupos que se identificam a partir da marca da lesão.	Identidade – Interseccionalidade das características que definem a experiência da exclusão (raça, geração, orientação sexual, classe social, deficiência…)
Identificação e criação de grupos por áreas de deficiência (movimento pela coalizão não deu certo e continuam movimentos segregados, cegos, surdos, lesionados físicos) – há uma tensão sobre qual a deficiência é mais relevante.	Deficiência é uma experiência singular e a opressão é a única coisa que se tem em comum. Não há deficiência mais relevante, mas diferentes opressões ocasionadas por distintas intersecções.
O modelo social se constituiu em uma posição de crítica ao positivismo com influência dos estudos Marxistas, uma perspectiva histórico-materialista.	Mantém a crítica ao positivismo e amplia a crítica da normalidade, é influenciado pelos Estudos Culturais, pelas teorias feministas, *queer*, pós-modernas e pós-coloniais.

Fonte: Böck; Silva; Gomes; Beche, 2020, p. 213.

Assim, as perspectivas feministas, além de revigorarem as questões levantadas pela primeira geração do modelo social, trouxeram contribuições para a sua expansão, desafiando os teóricos do modelo social e do modelo biomédico. Resumidamente, confrontando com discussões jamais levantadas anteriormente no campo de pesquisa das deficiências, há três pontos importantes na argumentação feminista: 1) a crítica contra a ideia de igualdade por meio da independência; 2) a emergência da subjetividade do corpo com lesões; e 3) a discussão sobre o cuidado. O modelo social da deficiência foi

concebido como um projeto de justiça e igualdade para as pessoas com deficiência (Diniz, 2012, p. 60 - 61).

A nova geração de autoras criticou os primeiros estudiosos do modelo social pela não problematização dos pressupostos morais da organização social em relação ao trabalho e à independência, propondo novos conceitos que desestabilizaram algumas das premissas do modelo social. A ideia era que a deficiência passasse a ser considerada na singularidade, na subjetividade dos corpos e na interseccionalidade (Crenshaw, 2015; Akotirene, 2022; Collins; Bilge, 2021), por ser entendida por alguns pesquisadores e pesquisadoras como um marcador social da diferença, assim como classe, raça, gênero, geração etc. O que as teóricas estavam afirmando era que mesmo que todas as barreiras arquitetônicas e de transporte fossem eliminadas, algumas pessoas com deficiência continuariam sentindo dor, necessitando de cuidados e tendo sua participação na sociedade negligenciada (Böck; Silva; Gomes; Beche, 2020, p. 15). Desta forma, além dos atributos biológicos das pessoas com deficiências, suas interações com as barreiras e suas subjetividades caminham para uma participação mais ativa na sociedade.

Vale lembrar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), entende a pessoa com deficiência como uma pessoa com impedimentos. Cabe aqui provocar uma reflexão sobre o que é considerado como impedimento ou que impedimentos seriam esses, assim como a causa desses impedimentos, onde eles surgem e o que causam. Também é possível refletir sobre o quanto os impedimentos fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, e não apenas das pessoas com deficiência, pois os indivíduos sem deficiência não estão livres de terem ou passarem a ter impedimentos.

O pesquisador Colin Barnes, um dos fundadores do modelo social da deficiência, em parceria com Michael Oliver, concedeu uma entrevista a Diniz (2013) e teceu críticas à linguagem proposta pela Organização Mundial da Saúde no que diz respeito às Políticas Públicas sobre deficiência. Segundo Diniz (2013), os autores lançaram um livro intitulado *Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion* [13] (1996) e provocam questionamentos sobre quem são as pessoas com deficiência. Eles chegaram à conclusão de que as pessoas com deficiências são qualquer pessoa e todas as pessoas. Os pesquisadores fazem publicações posteriores afirmando que todas as pessoas são potencialmente pessoas com deficiências, pois o impedimento é uma constante humana. Assim, sendo o impedimento inevitável ao longo de nossas vidas, todos nós, se não temos,

[13] Tradução: Pessoas com Deficiências e Política Social: da Exclusão à Inclusão.

podemos passar a ter impedimentos à medida que envelhecemos (Diniz, 2013). Além do envelhecimento, “as maiores causas dos impedimentos são pobreza, violência, poluição, envelhecimento” (Diniz, 2013. p. 238). Assim, os impedimentos são criados socialmente e muitos deles poderiam ser modificados ou eliminados se não houvesse tanta pobreza. Tal ideia faz coro ao que explica Maior (2017), quando esta afirma que a deficiência é um conceito em evolução porque é uma construção social.

Neste capítulo, procurei demonstrar que o modelo médico percebe a deficiência de uma forma que não contempla uma visão de sociedade que parte do princípio da equidade e que acolhe as diversidades corporais. Por outro lado, os estudos do modelo social levantaram teorias que buscavam compreender as deficiências como resultantes de arranjos sociais a partir de diferentes perspectivas. Tais estudos entendem a deficiência como referentes a um corpo com impedimentos, que ao interagir com as barreiras sociais, sofre restrições de participação na sociedade.

3 CAPACITISMO E INTERSECCIONALIDADE

Neste capítulo será explicitado o conceito de capacitismo e interseccionalidade, considerando a multiplicidade que é ser uma pessoa com deficiência e transtorno e de como os fatores da diferença afetam todos os aspectos do convívio social.

Com objetividade e em síntese, o capacitismo poderia ser definido como o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiências e transtornos. No entanto, tal compreensão reduzida poderia ser representada como apenas a ponta de um grande *iceberg*. O fato é que todos nós estamos propensos a sermos potencialmente capacitistas, sem perceber. Assim como o racismo, o sexismo e a homofobia, por exemplo, o capacitismo perpassa todos nós. Cabe a nós a tentativa de desconstruir essa percepção da deficiência.

Por exemplo, uma pequena atitude que pode ser entendida como uma tentativa de combate ao capacitismo foi a de incluir este termo no dicionário no programa de edição de texto no computador. Do contrário, a palavra aparecia sempre como inexistente ou errada no decorrer de todo o texto. A pesquisadora Viviane Louro comenta sobre o quanto o capacitismo e a psicofobia são termos pouco debatidos e faz considerações sobre o programa "Word" não reconhecer as palavras e deixá-las sublinhadas em vermelho como se estivessem escritas erradas (Louro, 2023, p. 8). A desconstrução dessa percepção em cada um de nós só será possível ocorrer caso compreendamos seu significado, suas causas e atitudes que devem ser evitadas. Isso justifica uma explicação pormenorizada sobre esse termo.

As análises interseccionais têm sido cada vez mais usada tanto dentro, como fora da academia, por docentes, profissionais da saúde e da administração, assistentes sociais, entre outros, com o objetivo de aprofundar estudos que abarcam problemas sociais importantes relacionados à saúde, pobreza, emprego e educação (Collins; Bilge, 2021, p. 15). Não podemos minimizar o que significa ser uma pessoa com deficiência, considerando as características dessa identidade como algo isolado, e muitas vezes com foco em seu diagnóstico.

Ser uma pessoa com deficiência pode envolver outras identidades e características que também devem ser consideradas e respeitadas. Por exemplo, uma pessoa com deficiência pode também ser uma mulher trans, negra, lésbica, pertencente a um grupo de religião afrodescendente, residente em uma favela. Ou seja, considerar a

interseccionalidade de uma pessoa com deficiência é abordar uma gama de outras questões e problemas sociais existentes na nossa sociedade (Collins; Bilge, 2021, p. 16). Eliminar as diferenças dentro de um grupo pode ter efeito negativo (Collins; Bilge, 2021, p. 200), pois as relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social, no caso desta pesquisa, a inclusão no contexto de ensino e aprendizagem musical.

3.1 Entendendo o capacitismo

Segundo Mello (2016, p. 3272), alguns estudos definem o capacitismo como a forma como as pessoas com deficiência são tidas como "incapazes" e relacionam as demandas pautadas pelo movimento das pessoas com deficiência a outros tipos de discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia.

A maioria da população brasileira é pobre e negra. Segundo dados do IBGE, as populações pretas e pardas representam 9,1% e 47% da população brasileira, respectivamente. A pesquisa publicada mostrou que em 2021 o rendimento médio dos trabalhadores brancos é de R$ 3.099, e superava o de pretos — R$ 1.764 — e pardos — R$ 1.814 (IBGE, 2022).

Já é sabido a respeito da herança escravocrata nas nossas instituições e na nossa história. A primeira Lei no Brasil, a Lei nº 1[14], de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839 (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1839), que fala sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, em seu artigo 3, determinou que todas as pessoas que tivessem doenças contagiosas, as pessoas escravizadas e os negros africanos, ainda que fossem livres ou libertos, fossem proibidas de frequentar a escola. Se, em um contexto, é dado o direito a algumas pessoas de frequentarem a escola e a outras retira esse direito através de uma proibição por lei, por questões de saúde, raça e classe, já se pode vislumbrar a discriminação e a exclusão como pilar de uma cultura de dominação, que retrata e fortalece da desigualdade social.

Para Cida Bento (2022), é preciso debater o racismo e tantas "outras relações de dominação para que possamos criar condições de avanço para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios" (Bento, 2022, p. 15). Para a pesquisadora, as relações de dominação de gênero, raça, classe e origem, dentre outras, possuem muita similaridade

[14] Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf.

na forma como são construídas e perpetuadas. Debater o capacitismo é uma tentativa de promover condições de avanço para uma sociedade menos violenta e anticapacitista.

Não há como falar sobre diversidade no Brasil sem que a temática esteja articulada com a desigualdade social. Faz-se necessário combater todas as formas de discriminação, e para Bento (2022), falar em políticas de diversidade e equidade é também abordar questões que vão além da variedade de histórias, culturas e aparências, pois os valores atribuídos a diferentes grupos dizem respeito ao julgamento de valor sobre sua cultura e história, o que gera estigma, preconceito e discriminação (Bento, 2022, p. 106). Assim, o diverso ou o diferente são definidos a partir da comparação com o branco, do que é considerado referência universal (Bento, 2022). Para a autora, tudo que se afasta do que seja referência e "modelo" pode ser considerado inapropriado, provocando exclusão e discriminação seja no contexto da educação, do trabalho ou em tantas outras esferas da vida (Bento, 2022, p. 106).

Em *Tornar-se Negro*, Neusa Souza (2021, p. 64), ao discutir sobre narcisismo e ideal do ego, reflete que "é preciso que haja um modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir um modelo ideal, perfeito ou quase". O ideal do ego, o modelo a ser seguido, tem a pessoa branca como referência (Souza, 2021, p. 64). Nesse sentido, a autora afirma que "o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade" e a ter que pensar em suas estratégias de ascensão social (Souza, 2021, p. 47). Para a autora, "a sociedade escravista definiu o negro com raça, demarcou o seu lugar, a maneira de ser tratado" (Souza, 2021, p. 48). Portanto, a violência racista submete o sujeito negro a uma situação cuja desumanidade nos desarma e nos deixa perplexos (Souza, 2021, p. 43).

Se a escola não era lugar para pessoas negras e doentes, percebe-se a "existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados" (Lélia González, 2022, p. 21). Para a intelectual e ativista, isso se dá pelo fato da existência da divisão racial do espaço. A pesquisadora afirma que desde a época colonial, até os dias atuais, a divisão racial do espaço, sob os diferentes modos de dominação, tipifica o lugar natural do grupo branco e o lugar natural de pessoas negras. Faz-se necessário pontuar aqui que o direito à educação, um direito fundamental ao desenvolvimento do ser, e o acesso ao espaço da escola foi, por muitos anos, vetado às pessoas com deficiências e transtornos. Além disso, essas pessoas também são constituídas por questão de raça, gênero, classe, região, idade, religião, orientação sexual

e sexualidade. A partir dessas questões é preciso refletir sobre qual é, qual foi ou qual seria o "lugar natural" dessas pessoas.

O pesquisador Carlos Hasembalg (2022, p. 87) afirma que o racismo é o apagamento total ou parcial da humanidade das pessoas negras e de outras não brancas, e constituiu a justificativa para o exercício do domínio sobre essas pessoas. O autor afirma que o conteúdo desta justificativa variou ao longo do tempo. A partir dessa perspectiva, pode-se entender que o capacitismo é o apagamento da humanidade das pessoas com deficiências e transtornos. O conteúdo que fundamenta esse apagamento também variou historicamente, como por exemplo, as mudanças de nomenclaturas ao longo dos anos para se referir a esta população: "deficiente(s)", "portador(es) de deficiência", "especial(is)", "aleijado(os/as)", "incapacitad(os/as)", "inválid(os/as)", "defeituos(os/as)". Também houve mudança dos próprios modelos de compreensão sobre deficiência, como alguns que foram citados no capítulo anterior.

Logo, uma das dimensões das desigualdades sociais está constituída pelo acesso ao sistema educacional e as oportunidades de escolarização. Tanto as pessoas negras e pardas, quanto as pessoas com deficiências e transtornos sofreram desvantagens no processo de escolarização no país, tendendo à condição de apagamento, invisibilidade, exclusão, discriminação e dominação.

Para Carlos Hasembalg (2022, p. 127) a estereotipação do papel e dos lugares das pessoas negras também se revela nos repertórios das conversas e ditados populares carregados de imagens não positivas. Expressões como ovelha negra, da cor do pecado mercado negro, nas coxas, meia tigela, criado mudo, denegrir, mulata, morena, inveja branca, a coisa tá preta, cabelo ruim/duro, boçal, barriga suja, inhaca, dentre tantas outras, são expressões racistas do nosso cotidiano que são retratos de um idioma construído sob a forte influência do processo de escravização no nosso país. O autor afirma que, segundo Lélia Gonzalez, as imagens mais positivas das pessoas negras são aquelas atribuídas ao papel social de entretenimento, colocando-as em um lugar de objeto de divertimento, como por exemplo jogadores de futebol, cantores, compositores e 'mulatas' (entendido aqui como mulheres que exibem beleza e sensualidade), o que reforça sua desumanização.

É preciso ressaltar que o capacitismo impossibilita a efetiva inclusão de pessoas com deficiências e transtornos nos diferentes espaços diante os preconceitos da sociedade. A nossa própria linguagem está carregada de expressões que reforçam os estereótipos e preconceitos contra as pessoas com deficiência, tais como: "especial"; "fingir demência",

“débil mental”, “mongol/mongolóide”, “lesado(a)”, “burro(a)”, “demente”, “manco(a)”, “capenga”, “louco(a)”, “imbecil”, “retardado(a)”, “sequelado(a)”, “cego de raiva”, “dar mancada”, “dar uma de João sem braço”, “não temos braço para isso”, “desculpa de aleijado é muleta”, “estava só aqui no meu mundinho autista”. Essas expressões são capacitistas e resultam de um idioma construído com resquícios das relações de dominação da nossa sociedade. Assim como “a linguagem gestual, oral e escrita institucionaliza o sentido depreciativo do significante negro” (Souza, 2021, p. 59 - 60), também institucionaliza o sentido descapacitante e desumanizado das pessoas com deficiência e transtornos.

A pesquisadora Viviane Louro (2023, p. 5) discute sobre o quanto a naturalização dos discursos pode considerar pessoas com deficiências e transtornos mentais pessoas inferiores, incapazes, coitadas, ineficientes, improdutivas, dignas de pena, doentes e dependente de ajuda constante. A autora cita alguns exemplos de termos usados cotidianamente e alerta sobre os danos emocionais e sociais que podem ser causados pela naturalização do uso:

> Expressões como: - “Dar uma de João sem braço”; - “Em terra de cego, quem tem um olho é Rei”; - “Nossa, coitado, tão bonito, pena que não anda”; “-Aquela pessoa sem braço é um exemplo de superação”; - “Ele é tão inteligente que nem percebemos que tem deficiência física”, dentre muitas outras, deflagram a postura capacitista do nosso dia a dia. Já como exemplos de psicofobia, pode-se pontuar frases como: - “você está louco?”; -” Ele parecia um doido ontem”, - “Só pode estar maluco”; - “Pirou de vez?”; - “Cuidado com o fulano, ele está doido”; - “Esse aí está pior que esquizofrênico”; - “Você não tem depressão, isso aí é falta do que fazer”; - “Crise de ansiedade? Pare de frescura, vá no hospital do câncer para ver o que é sofrimento de verdade; - “Nossa, ele é bipolar, mas até que cuida direitinho dos filhos”, dentre muitas outras. Essas são frases corriqueiras e altamente psicofóbicas, pois colocam a doença mental como um adjetivo que menospreza pessoas e deslegitima sua humanidade. (Louro, 2023, p. 5).

Esses estereótipos colocam as pessoas com deficiências e transtornos em um lugar de desumanização. Além disso, não podemos esquecer que essa população também já foi tida como entretenimento e atrações circenses[15] por serem entendidas como aberrações. Piccolo (2015) escreve sobre como a deficiência tem sido interpretada tendencialmente ao longo da história:

[15] Optei por não utilizar exemplos com imagens com o intuito de não reforçar, em uma pesquisa acadêmica com temática anticapacitista, a reprodução dos estereótipos relacionados às pessoas com deficiência e transtornos.

> Desde o Egito imperial a sociedade tem apresentado alguns espetáculos envolvendo corpos definidos como bizarros e grotescos a fim de entreter o público, dentre os quais se encontravam diversas pessoas com deficiência física e sensorial. Tal prática se manteve firmemente na Grécia Antiga e em Roma, declinando em número de aparições somente no início da Idade Média, ressurgindo na Baixa Idade Média e ganhando mais força ainda na Modernidade. Assim, nos parece evidente que dentre os hábitos mais comuns manifestos pelas sociedades certamente um deles é teatralização das diferenças. O corpo considerado diferente em demasia era ridicularizado e utilizado como espaço preferencial da chacota e da comédia sobre a vida pública e privada, funcionando como uma espécie de anestésico social. (Piccolo, 2015, p. 46).

A deficiência tem sido interpretada tendencialmente ao longo da história. No Egito imperial aconteciam espetáculos de entretenimento realizados por pessoas que tinham corpos considerados bizarros e grotescos (Piccolo, 2015, p. 46). Essas práticas também aconteciam na Grécia Antiga e em Roma, o que reforça a ridicularização dos corpos considerados diferentes. Essas teatralizações das diferenças utilizavam a chacota e a comédia sobre a vida pública e privada como uma espécie de anestésico social, possibilitando a criação de diferentes caricaturas "sobre tudo aquilo que a humanidade queria longe de si" (Piccolo, 2015, p. 46).

Existiram ainda os *Freak Shows* que eram espetáculos que ocorreram principalmente nos séculos XIX e início do século XX, em que pessoas com características físicas consideradas incomuns eram exibidas para entretenimento do público. As atrações eram divulgadas com anúncios e cartazes sensacionalistas para atrair o público e envolviam pessoas com nanismo, gigantismo, membros ausentes, síndrome de Down, condições dermatológicas incomuns, entre outras. Para Piccolo (2015, p. 52), os *Freak Shows* funcionavam como verdadeiros negócios capitalistas, pois tratava-se da exibição dos corpos das pessoas com deficiência em eventos pagos. Assim, "*Freak Shows* nada mais são do que a espetacularização das supostas anomalias físico-étnico-corpóreas, exploradas em suas individualidades, mas aquelas que detinham os meios de produção do espetáculo" (Piccolo, 2015, p. 52).

É importante considerar que algumas figuras folclóricas no Brasil também estão diretamente relacionadas com estereótipos de corpos de pessoas com deficiência. Para Figueira (2021, p. 167), "as lendas e histórias dos seres encantados brasileiras sempre tiveram um cunho de ingenuidade". No entanto, o autor nos sugere um cuidado, pois, mesmo que não pareça, ao longo dos séculos, essas narrativas que soam inofensivas estão

associadas à punição, ao castigo e ao mal e têm contribuído para o fortalecimento da imagem pejorativa relacionada à deficiência (Figueira, 2021, p. 167). Por exemplo, o Saci Pererê é uma figura folclórica muito conhecida no Brasil. Trata-se de um menino negro que, mesmo que sua origem seja presumida entre os indígenas na Região Sul, retratado como um curumim, na Região Norte, sofreu influência da mitologia africana e se transformou em uma criança negra que perdeu a perna lutando capoeira (Figueira, 2021, p. 168). Para o autor, a figura herdou o pito (o cachimbo) da cultura africana e o píleo (gorro vermelho) da mitologia europeia. A lenda fala que o Saci vive solitário nas matas e aparece nos redemoinhos dos ventos. E mesmo que seja considerado uma figura brincalhona e ser conhecido por suas travessuras, ele também é conhecido por criar dificuldades domésticas e assustar os viajantes noturnos com assobios (Figueira, 2021, p. 169).

Outro exemplo é o Curupira, um dos mais antigos mitos indígenas. Segundo a crença popular, na Amazônia, ele mora nas florestas, protege os animais e as plantas. Sua aparência é de um menino de pele escura com calcanhares virados para frente e pés em posição invertida, como os dedos virados para trás. A lenda diz que o Curupira corre tão rápido a ponto de a visão humana não conseguir acompanhar, e por ter os pés virados para trás, engana facilmente os caçadores e seringueiros perdidos nas florestas. Sua figura está associada à função de proteger a mata e seus habitantes, assustando com gritos e punindo quem os agride. Em outros estados do país, sofre alteração de características e de nomes. No Rio Grande do Norte, no Ceará, no Pernambuco, no Sergipe e na Bahia ele é chamado de Caapora (Figueira, 2021, p. 169 - 170).

Outra lenda bastante conhecida se refere a uma mulher que faz algum mal e como castigo é transformada na Mula sem cabeça. Uma narrativa comum afirma que, mesmo não tendo cabeça, a Mula solta fogo pelas ventas e relincha por aí. Mesmo que se canse ou seja ferida, a Mula só retorna à sua normalidade após o terceiro cantar do galo. Enquanto isso não acontece, ela despedaçada as pessoas e os animais que cruzarem seu caminho (Figueira, 2021, p. 173).

Novamente a punição e o castigo, além da violência, são associados a uma deformidade física, dessa vez, associando a questão de gênero, através da figura de uma mulher que errou. Tanto essas figuras, como a Cuca, o Negro D'agua, a Cabeça de Cuia, também têm representações e características de algo sobrenatural e associação a questões não positivas (como o medo, a violência, a assombração, a punição, o castigo, a

enganação etc.) que podem contribuir para a estigmatização das pessoas com deficiência e transtornos, reforçando a ideia de que é algo a ser temido e até evitado. Se refletirmos criticamente, percebemos que todas estas figuras folclóricas entrelaçam a interseccionalidade das pessoas com deficiência, pois envolvem questões de classe, raça, gênero, região e crenças.

O folclore brasileiro é uma parte muito importante da cultura do país, no entanto, não significa que não possa ser reavaliado e reinterpretado de maneira a promover a inclusão e a luta contra a estereotipação dos corpos das pessoas com deficiências e transtornos, considerando a interseccionalidade explicitamente expostas por elas. As figuras folclóricas aqui mencionadas remetem muito à infantilização, à raça, ao gênero, à etnia e a tantas outras questões sociais. Atualizar as histórias para refletir uma compreensão não violenta e inclusiva das pessoas com deficiência e transtorno pode ser uma maneira de manter essas tradições vivas e relevantes, sem reforçar a imagem pejorativa delas. É essencial abordar essas figuras com uma compreensão crítica, respeitosa e sensível. Portanto, promover uma visão anticapacitista em todos os aspectos da cultura, incluindo o folclore, é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O debate sobre o capacitismo tem sido amplamente discutido na literatura internacional e já foi iniciado no Brasil (Gesser; Böck, Lopes, 2020, Mello, 2016, Segalla, 2021). Para dar visibilidade à pesquisadores e pesquisadoras, no sentido de representatividade, o termo “capacitismo” será comentado e discutido a partir das percepções e da escrita de autores que são pessoas com deficiência. Na seção seguinte, serão apresentadas diferentes formas de manifestação do capacitismo a partir da perspectiva de autores e autoras com deficiência.

3.1.1 Capacitismo nosso de cada dia

No dia a dia as situações capacitistas podem se manifestar de maneira muito sutil, o que torna difícil identificá-las. Loreto (2021) afirma que essas manifestações se revelam por meio de questões como o uso de eufemismos na utilização de palavras que se acredita mais agradáveis ou que podem amenizar o efeito “ruim” do termo “pessoa com deficiência”. Deste modo, é comum a utilização de palavras como “especial”, “excepcional” ou “anjo” (Loreto, 2021, p. 63).

O autor também cita a expectativa de tutela como uma forma de preconceito, porque condiciona as pessoas a acharem que alguém com deficiência está sempre precisando de acompanhamento para a realização de todas as suas atividades diárias. O capacitismo também pode vir disfarçado de bondade e cuidado e pode induzir ações generosas, mas não solicitadas. Isso ocorre quando conduzimos uma pessoa cega sem sua solicitação, quando pegamos e movimentamos uma pessoa em uma cadeira de rodas sem sua permissão, ou entregamos uma esmola a uma pessoa com deficiência, deduzindo que ela está em condição de pedinte (Loreto, 2021, p. 61 - 72).

Para Vitor di Marco (2020, p. 18), "capacitismo é a opressão e o preconceito contra as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social". Isso implica em uma sujeição dos corpos com deficiência em razão daqueles sem deficiência. Assim, o capacitismo rejeita a pluralidade, os desejos, as vontades, rotula como ineficiente e incapaz, retira a autonomia dessas pessoas corroborando, assim, para o processo de desumanização da pessoa com deficiência (Marco, 2020, p. 18). Para o autor, o capacitismo faz com que se pense que as pessoas com deficiência têm "que ficar à deriva da aprovação de pessoas sem deficiência" (Marco, 2020, p. 50). Assim, a sociedade elogia e valoriza tudo o que vem de um corpo sem deficiência, colocando as pessoas com deficiência em uma caixa de estranhamentos (Marco, 2020, p. 72).

Para Juliana Segalla (2021, p. 18), o capacitismo é a discriminação, o preconceito e a opressão em relação às pessoas com deficiência e as atitudes capacitistas são aquelas que "tentam hierarquizar as pessoas em função da adequação de seus corpos, enxergando os corpos com deficiência como sendo incapazes" (Segalla, 2021, p. 18 - 19). Logo, o conceito de capacitismo é pautado na construção social da ideia de um corpo "perfeito" e da subestimação das aptidões e da capacidade dessas pessoas (Segalla, 2021, p. 19).

Para a autora, o capacitismo é comum e rotineiro na vida das pessoas com deficiência e precisa ser combatido (Segalla, 2021, p. 20). Ser capacitista é entender a pessoa com deficiência como incapaz. Para ela, as atitudes capacitistas passam desapercebidas, pois a ideia da deficiência como sinônimo de impossibilidade é enraizada no imaginário popular (Segalla, 2021, p. 19).

Segalla (2021, p. 22 - 23) alerta para a urgente necessidade de familiarização com a deficiência e da conscientização sobre o tema do capacitismo, pois acredita que

precisamos ser agentes transformadores de nossa cultura capacitista e propagadores das premissas anticapacitistas.

Ignarra e Saga (2023) afirmam que capacitismo é todo julgamento sobre a capacidade da pessoa com deficiência ao realizar qualquer tarefa que sua deficiência não impediria. Logo, tanto subestimar quanto superestimar essas pessoas são atitudes capacitistas (Ignarra; Saga, 2023, p. 65). Enfatizam que atitudes "bem-intencionadas" podem ser capacitistas mesmo sem a intensão de ser, pois muitos comportamentos se repetem por questões culturais- religiosas e sociais (Ignarra; Saga, 2023, p. 60). Para esses autores, o capacitismo trata-se de uma opressão e uma dúvida sobre a capacidade das pessoas com deficiência, e que este é responsável pela ausência dessas pessoas nos mais diversos espaços (Ignarra; Saga, 2023, p. 61 - 62). Os autores afirmam ainda que, assim como o racismo e o machismo, a discriminação contra a pessoa com deficiência existe, foi denominada de *ableism* no inglês e se originou a partir da década de 1990 no Estados Unidos, passando a ser usada como capacitismo aqui no Brasil, a partir de 2015 (Ignarra; Saga, 2023, p. 60).

A visão capacitista colabora com a manutenção dos espaços que não acolhem a diversidade humana, o que dificulta a participação das pessoas com deficiência na sociedade. Muitos obstáculos são encontrados por meio de ambientes inacessíveis, pensamentos e atitudes preconceituosas e ausência de comunicação alternativa. As pessoas com deficiência cotidianamente passam por situações de julgamentos que são baseados em um padrão ideal de sujeito, o que deslegitima sua existência por elas não se encaixarem nesses ideais (Paiva; Silveira; Luz, 2020, p. 104).

A analogia feita entre o capacitismo e outras formas de discriminação, como o racismo por exemplo, apresenta diversas diferenças, e é preciso reforçar a importância de considerar a multiplicidade das opressões a e interseccionalidade como o entrelaçamento dos principais sistemas de opressão (Collins, 2022 Crenshaw, 2015, Akotirene, 2022, Collins; Bilge, 2021). A violência é um fio comum que liga o capacitismo ao racismo, ao sexismo, ao etarismo, a homofobia e transfobia, a intolerância religiosa etc.

O capacitismo parte também de crenças e atitudes aparentemente positivas a respeito das pessoas com deficiência. Muitas situações capacitistas podem ser expressas pela superproteção, pelo excesso de cuidado, sentimento de pena, ações de caridade ou, até mesmo, apenas por elogios e pensamentos que colocam essas pessoas em um lugar de heróis e exemplos de superação.

Há algumas situações capacitistas que podem ocorrer no dia a dia da sala de aula de música, como a utilização de termos que reforçam os estereótipos das pessoas com deficiência e transtornos.

Na aula de música podem acontecer várias situações que são reflexos do capacitismo, e muitas vezes não se percebe quando e como ocorrem. O capacitismo que se expressa na aula de música vai além das barreiras arquitetônicas, do acesso aos instrumentos musicais ou das ferramentas pedagógicas que não atendem às necessidades diferenciadas dos estudantes. Assim, algumas situações capacitistas podem ocorrer no dia a dia sem que ele seja percebido. Por isso, sem pretensão de rotular ou estigmatizar, apresento alguns exemplos a seguir.

É capacitismo quando os professores de música não oportunizam à pessoa com deficiência a participação em atividades, jogos e brincadeiras musicais como os demais colegas em sua sala de aula; quando os alunos com deficiência são mantidos em um canto da sala sem fazer nada ou fazendo outra coisa diferente da turma; quando há o pensamento de que as pessoas com deficiência são incapazes de aprender música e de desenvolver habilidades musicais, seja com a teoria, seja com o canto, seja com a prática instrumental; além disso, o capacitismo se manifesta quando há dúvidas sobre a competência da pessoa com deficiência para realizar as atividades musicais em sala.

É capacitismo na aula de música quando há o pensamento de que o estudante com deficiência estará sempre precisando de ajuda para realizar as atividades, para segurar, manusear ou tocar um instrumento musical; quando há espanto ao ver o aluno com deficiência realizar a atividade musical proposta sem ajuda; quando há surpresa ao perceber que o aluno com deficiência desenvolveu uma habilidade musical ou que conseguiu realizar uma atividade mais rápido do que um outro colega sem deficiência; quando há grande admiração na situação em que um aluno com deficiência acerta todas as opções do ditado de timbre, por exemplo, enquanto um outro colega sem deficiência demonstra bastante dificuldade para tal; quando há a crença de que o aluno com deficiência não pode ou não consegue ser protagonista da sua própria criação ou improvisação musical.

É capacitismo na aula de música quando os demais colegas sem deficiência da turma são parabenizados por serem amigos dos alunos com deficiência, como se a amizade fosse uma concessão especial; quando se acha que o aluno com deficiência tem que amar e superar sua deficiência; quando esses alunos são tratados com voz

infantilizada ou com palavras no diminutivo; quando há a crença de que esses estudantes são coitados, doentes, castigados ou que são anjos, pessoas que vieram ao mundo para ensinar, que são inspirações ou exemplos de superação; quando se acha que elas não podem tomar suas decisões e que são totalmente dependentes; mas também quando acredita-se que esses alunos são totalmente independentes a ponto de não precisarem de políticas públicas; quando há o pensamento de que o aluno com deficiência está naquele contexto de ensino apenas para passar o tempo ou por conta do cumprimento da obrigatoriedade legal.

É capacitismo quando, no contexto de ensino e aprendizagem musical, ao se referir à pessoa com deficiência, utilizam-se termos como: aluno especial; excepcional; deficiente; portador de deficiência; inválido; incapacitado; portador de necessidade especial; atrasado; retardado; débil mental; mongoloide; ceguinho; aleijado; mudinho; manco; e defeituoso. Atitudes capacitistas também se manifestam em pensamentos e ações que desacreditam que as pessoas com deficiência serão capazes de aprender e de se desenvolver musicalmente, entre outras.

A palavra capacitismo, além de conceituar a discriminação sofrida por motivo de deficiência, é compreendida por alguns pesquisadores como umas das formas de opressão da nossa sociedade. Mello (2016) escreve sobre o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência e define capacitismo como:

> [...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes [...], aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. (Mello, 2016, p. 3272).

Para a autora, essa incapacidade está presente em várias instâncias da vida: incapacidade de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e de ter relações sexuais, entre outras.

Segundo Marivete Gesser (2019, p. 356), o capacitismo impulsiona a produção da vulnerabilidade, pois os contextos sociais diversos se organizam tomando por base normas e padrões relacionados ao corpo. Isso contribui para a produção de uma condição de vida precária, resultando em relações pautadas em concepções assistencialistas e patologizantes dos corpos.

> Partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes. (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18).

Ao falar sobre deficiência e capacitismo, tem-se a impressão de que há uma dificuldade em nomear os corpos. Talvez por isso as nomenclaturas tenham se modificado tanto ao longo dos anos.

É comum passarmos por situações em que, ao precisarmos nos comunicar com uma pessoa com deficiência, direcionamos a palavra à pessoa que a acompanha, sem nos comunicarmos diretamente com a pessoa com deficiência. Talvez, tal atitude possa estar relacionada ao pensamento de que não saberemos nos comunicar com elas. Isso pode estar ligado ao fato de pouco convivermos com as pessoas com deficiência. Afinal, não costumamos encontrar com tanta frequência essas pessoas em espaços públicos, praias, cinemas, parques, museus, galerias de arte, praças públicas, restaurantes, supermercados, lojas e em festas de rua como carnaval, festa junina ou *réveillon*.

De forma similar, não costumamos ver pessoas com deficiência ocupando espaços de poder, cargos administrativos, com profissões diversas ou em um lugar de representatividade pública. Não é comum vê-las protagonizando filmes ou conteúdo de televisão, ao menos que sua participação esteja relacionada à sua deficiência. Também é rara a participação de uma pessoa com deficiência como uma figura pública das grandes mídias, como apresentadores de programas de TV por exemplo, e bem sabemos que isso não está relacionado com sua capacidade ou ausência do desejo de ter essa possibilidade como realização profissional.

Em diversas situações utilizamos palavras no diminutivo para nos referirmos às pessoas com deficiência, além de termos pensamentos de que elas são pessoas "coitadinhas", doentes, limitadas, incapazes ou totalmente dependentes. Costumamos achar que qualquer conquista ou realização da vida diária da pessoa com deficiência e transtorno é um exemplo de superação e funciona como uma grande lição para nossas vidas. Em muitos discursos, essas pessoas são tidas como heróis e heroínas, guerreiras, vencedoras, exemplo de superação, inspiração, presente de Deus, como indivíduos que só fazem o bem, livres do mal, que falam de amor, mas que não namoram ou se

relacionam sexualmente. A hegemonia do discurso médico ainda é muito intensa para a vida comum, e é por estas e muitas outras situações que "[...] o capacitismo tem contribuído com a patologização de várias populações, 'infantilizando-as', declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados" (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 26).

Poderíamos pensar que se temos dificuldades e não sabemos nomear, talvez seja porque não estamos acostumados a nos deparar com essas pessoas no nosso dia a dia, e nem a conviver com elas. Se não compartilhamos lugares, ambientes, situações cotidianas com essas pessoas, não temos como ter a certeza de que não saberemos lidar com elas ou o que vamos conseguir ensinar e aprender com elas. Podemos pensar na dificuldade que temos em acreditar na possibilidade de trabalhar com uma pessoa com deficiência ou transtorno pelo simples do fato de não convivermos com ela. Vejo a falta de entendimento sobre determinadas questões como o resultado da falta da existência no comum, do dia a dia, do cotidiano. A inexistência do comum nos impossibilita saber nomear, vocabularizar e agir; é tão incomum que não sabemos o que e como fazer.

É possível pensar nas formas de classificação dos corpos e de existência que são discriminadas, que podem ser por: gênero (a determinação sobre os corpos cis e trans, de homem ou mulher, por exemplo); a sexualidade (ser um corpo homossexual, por exemplo); raça (ser um corpo negro/pardo/indígena no Brasil). Pouco se fala sobre a deficiência, pois ainda é considerada como uma tragédia da natureza, uma visão carregada de traços do modelo biomédico da deficiência.

Assim, julga-se que é ruim por natureza não andar, não ver, não escutar. O que não questionamos é a falta de adaptação e criatividade, pois não percebemos que a rampa é boa para todas as pessoas (crianças, mulheres grávidas, idosos, pessoas com mobilidade reduzida mesmo que temporariamente, pessoas cegas ou com baixa visão, entre outros). O que não consideramos é a existência da diversidade da cognição. É possível promover uma aula de música e participar da sociedade sob diferentes perspectivas, realizando diferentes tipos de estimulações e desenvolvimento de diversas capacidades, sejam elas visuais, auditivas, táteis, através do olfato, do paladar, da memória, da linguagem, do raciocínio, da criatividade, da percepção, da organização, da compreensão, entre tantas outras. A deficiência pode parecer intrinsecamente ruim, então existe a dificuldade em "desbiologizá-la" devido à soberania e prevalência da narrativa médica no senso comum

de que a neurodiversidade é ruim, porque há um padrão de normalidade dado a todas as pessoas, e logo depois disso é que existe "os outros" (Werner, 2020).

Débora Diniz, em uma *live* disponibilizada no *YouTube*[16], traz algumas reflexões sobre como lidamos com as discriminações que os corpos experienciam/experimentam, e questiona sobre como é a experiência de um corpo fora da norma e sobre o que é tido como normal. A pesquisadora explica que muitas crianças com deficiência experienciam o isolamento e a solidão, e que há uma diferença na experiência entre a questão da raça e da sexualidade. Diniz aponta que a probabilidade de uma pessoa negra ter outra pessoa negra na família, e de uma mulher, ter outra mulher, é maior do que uma pessoa com deficiência ter outra pessoa com deficiência, parecendo ser mais "raro", fora do comum, e nos leva rapidamente a pensar sobre a possível solidão e isolamento dessas pessoas.

Para a pesquisadora, se uma criança com deficiência visual nasce numa família de videntes ou com deficiência auditiva, numa família de ouvintes, ela experimenta a experiência como uma criança solitária, que é diferente da experiência de uma criança *gay*, e que é diferente de uma experiência de racialização (Werner, 2020). Para essas pessoas, há uma possibilidade de identificação familiar, mas a criança com deficiência experiencia o isolamento, a experiência da atipicidade, porque ela pode ser a única criança cega numa família de vidente ou única criança surda numa família de ouvintes. A necessidade de se encontrar no outro é também de se encontrar em sua existência. Para Fanon (2020, p. 57), "o homem é movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante".

É importante observar que com o desenvolvimento da *internet* e o crescimento da utilização das redes sociais, muitas pessoas com deficiências têm se transformado em influenciadores digitais[17]. Assim, elas utilizam esses espaços virtuais para produzir conteúdo e debates sobre o capacitismo, levando informações e construindo, de certa forma, uma militância anticapacitista. Ignarra (2023, p. 150) afirma que "a mídia e as produções culturais têm importante papel no capacitismo", e que "ajudam a formar e disseminar padrões de pensamentos e comportamentos" sendo "fundamentais na estruturação de uma sociedade mais inclusiva". A autora disponibiliza em seu livro um

[16] Disponível em: https://youtu.be/kFyRWRbZuWk.

[17] Alguns perfis de Instagram desses influenciadores: @ivanbaron; @carolinaignarra; @_anaclarabm; @pepozylber; @isflocos; @fernandovigui; @4pataspelomundooficial; @julyana_maia_; @eu.emdesconstrucao; @tabatacontri; @afrodeficiente_; @suri.walleria; @anacarolinarufinopsi; @downlicia_oficial; @poupecomestilo; @looklittle; @cegamenteincrivel; @umamaepretaautistafalando; @anakmeloo; @majudearaujo; @emersonffaria; @tephmarques; @cleideinclusao; @billysaga; @deboraseabra01; @kitanadreams; @gustavopamorim; @blogueirapcd.

QR Code[18] que direciona a uma indicação de vários perfis de redes sociais e contatos de pessoas que são influenciadoras com deficiência e questões sociais (Ignarra, 2023, p. 153). A lista está organizada com indicação de pessoas com deficiência física, com síndrome de Down, com deficiência auditiva, com nanismo, com deficiência visual, com autismo etc. Seguir esses perfis e compartilhar os conteúdos publicados por influenciadores com deficiência pode ser uma efetiva ação anticapacitista.

Ao perceber que a perspectiva capacitista se materializa na obstacularização no que diz respeito à participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade, nos conscientizamos sobre a importância de lutarmos por ambientes de ensino e aprendizagem musical que acolham a diversidade humana e que combatam os obstáculos cotidianamente expressos por falta de acessibilidade e por meio de pensamentos e atitudes preconceituosas, por exemplo.

Em resumo, as ações capacitistas são ações preconceituosas. O capacitismo é exatamente o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência. O que entra em questão são as intenções das ações. Alguém pode ver uma pessoa com deficiência e dizer: "*ah! Esse é débil mental! Inútil!"* (tem o teor ofensivo). E outra pode dizer: "*tadinho, ele é especial…nossa, que lindo, um anjo na terra, veio para nos ensinar a sermos melhor…"* (tem o teor de pena, sem ofensa). As duas ações são preconceituosas. As duas ações desumanizam as pessoas com deficiências e transtornos, são ações capacitistas. O que não podemos confundir é a raiz da intenção. Pode parecer difícil de entender, mas a verdade é que as duas ações podem ter fundamento na falta de informação. A primeira ação citada vem carregada de ódio e crueldade e a segunda, com vestes de bondade, pena e caridade. A falta de informações pode ser a causadora das ações. Ao diferenciarmos as ações de teor ofensivo e as de teor de bondade, podemos perceber de onde parte a violência. Mesmo que todas não tenham o objetivo de ofender ou machucar, configura-se capacitismo. Não se trata de julgar qual é melhor ou pior, e sim, de entendermos que mesmo tentando ajudar, a falta de instrução pode ocasionar equívocos.

No contexto da educação musical, os professores podem focar em "querer ajudar" na aprendizagem musical das pessoas com deficiências e transtornos, no entanto, se não forem instruídos criticamente, podem acabar cometendo vários desses equívocos, sem

[18] Acesso pelo link: https://docs.google.com/spreadsheets/u/0/d/1Lu_SnedQNqmdVfnKbWpxlSoshz5Belvu/htmlview#gid=1352102156

intenção. O capacitismo pode acontecer com boa e má intenção, com ódio ou sem ódio, o fato é que reproduz a violência cotidiana.

3.2 Entendendo a interseccionalidade

A violência tem sido uma preocupação para intelectuais, lideranças antirracistas, feministas e profissionais de diversos campos de estudos (Collins; Bilge, 2021, p. 79) e a insterseccionalidade abre novos caminhos de investigação porque nos permite questionar como as diferentes formas de violência vistas separadamente se conectam e se entrelaçam. Para as pesquisadoras Collins e Bilge, a análise interseccional além de revelar como a violência é entendida e praticada dentro dos sistemas fechados de poder, também se constitui como "um fio condutor comum que liga racismo, colonialismo, heteropatriarcado, nacionalismo e capacitismo" (Collins; Bilge, 2021, p. 79).

O conceito de interseccionalidade é uma sensibilidade analítica que, segundo Carla Akotirene (2022, p. 18), foi pensado por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais não eram observadas nem pelo feminismo branco, nem pelo movimento antirracista, pois este tinha como foco os homens negros (Akotirene, 2022, p. 18). Segundo a autora, o termo foi cunhado pela intelectual afro estadunidense Kimberlé Crenshaw após a Conferência Mundial contra o racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001 (Akotirene, 2022, p. 18). Akotirene considera a interseccionalidade como um "sistema de opressão interligado" (Akotirene, 2022, p. 21). Para ela:

> A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado- produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (Akotirene, 2022, p. 19).

O termo insterseccionalidade passou a ser adotado por pessoas acadêmicas, militantes de políticas públicas, ativistas e profissionais de diversos locais a partir dos primeiros anos do século XXI (Collins; Bilge, 2021, p. 15). No entanto, apesar das variadas interpretações e contextos, uma descrição genérica seria:

> A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária- entre outros- são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2021, p. 15 - 16).

O entendimento deste conceito nos direciona a pensar que independente do contexto ou período, as relações de poder de raça, classe, gênero, capacidade, e outras já citadas, não se manifestam como entidades distintas. Na verdade, o conceito nos leva a perceber que duas ou mais relações de poder podem se sobrepor e funcionar de maneira unificada e afetam todos os aspectos do convívio social (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

Assim, a interseccionalidade traz subsídios para que as diferentes categorias estejam em um patamar e igualdade analítica (Akotirene, 2022, p. 36). Isso foge da ideia de que haja regras matemáticas hierarquizantes ou comparativas. A interseccionalidade não soma identidades ou opressões, e sim, analisa quais condições estruturais atravessam os corpos e quais situações reorientam seus significados subjetivos (Akotirene, 2022, p. 43). Daí surge a necessidade de se pensar a interseccionalidade das pessoas com deficiência e transtornos, pois as diferenças não estão separadas nos corpos.

A interseccionalidade diz respeito ao entrelaçamento dos principais sistemas de opressão, sendo que as combinações variadas das diversas violências evidenciam aspectos que resultam em complexos problemas sociais enfrentados pelas pessoas com deficiência e transtorno cotidianamente. Como não existe hierarquia de opressão, a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de entendê-las como identidade (Akotirene, 2022, p. 46). Para Akotirene (2022, p. 45), “o pensamento interseccional nos leva reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências”. Portanto:

> Recomenda-se, pela interseccionalidade, articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista. Sendo assim, não apenas o racismo precisa ser encarado como um problema das feministas brancas, mas também o capacitismo como problema das feministas

> negras cada vez que ignoramos as mulheres negras que vivem a condição de marca física ou gerada pelos trânsitos das opressões modernas coloniais: sofrendo o racismo por serem negras, discriminadas por serem deficientes. Portanto, na heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, afasta-se a perspectivas de hierarquizar sofrimento, visto como todo sofrimento está interceptado pelas estruturas. (Akotirene, 2022, p. 46).

A interseccionalidade como forma de investigação crítica "se refere às maneiras pelas quais as pessoas, como indivíduos ou parte de um grupo, produzem, recorrem ou aplicam estruturas interseccionais na vida cotidiana (Collins; Bilge, 2021, p. 51).

> A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muito grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. (Collins; Bilge, 2021, p. 29).

A insterseccionalidade nos ajuda a entender que as categorias posicionam as pessoas de maneiras diferentes. Para as autoras, "a interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre as desigualdades sociais e desigualdade econômica" (Collins; Bilge, 2021, p. 33). A desigualdade social não se aplica como padrão entre crianças, mulheres, pessoas negras, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, pessoas sem documento e grupos indígenas. Assim, a interseccionalidade fornece uma estrutura para explicar como as categorias de classe, raça, gênero, idade, estatuto de cidadania, entre outras, posiciona as pessoas de maneiras diferentes no mundo (Collins; Bilge, 2021, p. 33). Ao focar nessas categorias, "a interseccionalidade muda a forma como pensamos o emprego, renda e riqueza, todos os principais indicadores da desigualdade econômica" (Collins; Bilge, 2021, p. 33) e nos faz refletir sobre a disparidade das condições socais financeiras, promovendo discussões que vão além apenas da questão de classe, por exemplo. Assim, as estruturas interseccionais que vão além da categoria classe revelam que as demais categorias se relacionam de maneiras complexas e entrelaçadas para produzir as desigualdades (Collins; Bilge, 2021, p. 35).

> A análise interseccional lança luz sobre os efeitos diferenciais nas políticas públicas na produção de desigualdade econômica entre as pessoas de cor, mulheres, jovens, residentes de zonas rurais, pessoas sem documentos e pessoas com capacidades diferentes. No entanto, o foco da interseccionalidade na vida das pessoas oferece espaço para

> análises alternativas desses mesmos fenômenos que não derivam das visões de mundo das elites acadêmicas ou do funcionalismo público. Pessoas negras, LGBTQs, minorias étnicas e religiosas, povos indígenas e pessoas oriundas de castas e grupos considerados inferiores nunca desfrutaram dos benefícios da cidadania plena. (Collins; Bilge, 2021, p. 38).

Para a pesquisadora Patrícia Hill Collins, a interseccionalidade possui seis temas centrais como formas de investigação crítica e prática. São eles: relacionalidade, poder, desigualdade social, contexto social, complexidade e justiça social (Collins, 2022, p. 69). A ideia de **relacionalidade** é essencial porque o próprio termo convoca a ideia de interconecções, relacionamentos e engajamento recíproco. Assim, "raça, gênero, classe e outros sistemas de poder são constituídos e mantidos por meio da natureza dessas relações" (Collins, 2022, p. 70). O **poder** se constitui um tema importante porque a intersecção de suas diferentes relações produz divisões sociais de raça, gênero, sexualidade, classe, idade, país de origem, capacidade, que se forem vistas separadamente não serão compreendidas de forma adequada, pois estas coproduzem umas às outras (Collins, 2022, p. 70 - 71). Em relação à **desigualdade social**, a insterseccionalidade entende que esta é raramente causada por um único fator e adiciona camadas de complexidade ao seu entendimento (Collins; Bilge, 2021, p. 46). A intersseccionalidade não normaliza a desigualdade como uma situação natural e inevitável. (Collins, 2022, p. 71).

O **contexto social** também é um tema importante para a interseccionalidade porque traz luz à "forma como as comunidades de investigação são hierarquicamente organizadas e valorizadas" (Collins, 2022, p. 71). A **complexidade** diz respeito à própria utilização do conceito como ferramenta analítica devido as suas características multifacetadas (Collins; Bilge, 2021, p. 48). As pesquisas de conhecimento interseccional alcançam maior nível de complexidade porque analisam as conexões entre as categorias de análise, apresentando uma interação entre elas, mesmo que inicialmente pareçam distintas (Collins, 2022, p. 72). E por fim, a investigação crítica da insterseccionalidade possui um compromisso ético com a **justiça social** porque esta influenciou historicamente grande parte de suas investigações e práxis críticas (Collins; Bilge, 2021, p. 48).

> O construto da justiça social levanta questões sobre a ética da produção intelectual e da prática interseccionais. Em espaços acadêmicos contemporâneos, a importância da justiça social como tema central da interseccionalidade é cada vez mais desafiada por normas que colocam

> a justiça, a liberdade, a igualdade e questões éticas afins como preocupações secundárias dentro da produção intelectual aceitável. (Collins, 2022, p. 72).

Assim, a autora considera que estes conceitos estão relacionados uns com os outros e que se trata de uma lista provisória de premissas orientadoras para distinguir "a produção intelectual interseccional" (Collins, 2022, p. 72 – 73). Essas premissas devem ser reconhecíveis para quem pratica a interseccionalidade.

> Essas premissas orientadoras sintetizam os pressupostos que as pessoas que praticam a interseccionalidade levam em seus projetos a fim de orientar seu trabalho: (1) raça, classe, gênero e sistemas semelhantes de poder são interdependentes e se constroem mutuamente; (2) a intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas e interdependentes de raça, classe, gênero, sexualidade, nação, etnia, capacidade e idade; (3) a localização social de indivíduos e grupos na intersecção das relações de poder influencia suas experiências e perspectivas no mundo social; (4) resolver problemas socais em dado contexto regional, nacional ou global requer análises interseccionais. Juntos, esses construtos centrais e as premissas orientadoras fornecem um vocabulário para descrever a mudança de paradigma da interseccionalidade. (Collins, 2022, p. 74).

Quando Kimberlé Crenshaw usou o termo interseccionalidade no início da década de 1990, metaforicamente, para melhor explicar sua visão sobre as interconexões das estruturas de poder e sinalizar a forma como os sistemas de opressão se entrelaçam, ela não poderia prever que haveria tamanho impacto entre as comunidades ativistas e acadêmicas (Collins, 2022, p. 175). Não estava previsto o surgimento de uma nova forma de conceituar as relações de poder e nem a concepção de que estaria nomeando uma forma de investigação crítica e práxis (Collins, 2022, p. 41). Para ela, o movimento antirracista e as perspectivas feministas não conseguiam abordar de forma mais completa os problemas sociais. Portanto, o termo surgiu na falta de haver uma linguagem que contemplasse as resolutivas dos conflitos entre os movimentos, que exigiam novos ângulos e visão (Collins, 2022, p. 43).

Assim, a interseccionalidade surgiu da necessidade metodológica das mulheres negras de abarcar múltiplos sistemas de opressão. Sem a intenção de apontar maior ou menor vulnerabilidade, o uso do termo descarta análises de operações matemáticas ou comparativas de quem sofre primeiro ou de quem seria mais violentado, por exemplo. Precisamos e "podemos nos proteger de toda e qualquer violência" (Akotirene, 2022, p.

113). A interseccionalidade ajuda a perceber as opressões e a combatê-las, mesmo que através de nossas percepções consideremos que algumas, entre tantas, possam ser mais dolorosas.

Se não tivermos um pensamento crítico e não considerarmos a interseccionalidade das pessoas com deficiências e transtorno, retiraremos o direito delas de ser e estar em sociedade como indivíduos com suas características, necessidades, identidades, particularidades, sonhos, desejos, vontades, objetivos, subjetividades, histórias de vida e luta.

A interseccionalidade é a encruzilhada dos sistemas de poder e seu uso resultou em novas análises para os sistemas de opressão, sugeriu novas possibilidades políticas e propiciou novas perspectivas sobre como os sistemas de poder se relacionam e se divergem uns dos outros.

Considerar a interseccionalidade da pessoa com deficiência é, além de respeitar a diversidade, lançar luz às combinações variadas das diferenças. Como podemos falar sobre aprendizagem musical e inclusão desconsiderando as combinações das diferenças? "A interseccionalidade valoriza a riqueza das múltiplas identidades que tornam cada indivíduo único" (Collins; Bilge, 2021, p. 189). Fomos educados para sermos capacitistas, e isso se dá pelo fato de viver-se em uma sociedade historicamente violenta. Na sala de aula de música, todos os pensamentos, crenças e ações a respeito das deficiências e transtornos precisam ser revistos para que os processos de ensino e aprendizagem e o trabalho pedagógico sejam planejados com o objetivo de combater o capacitismo e as violências cotidianas.

A lógica do capacitismo se materializa na sala de aula através das experiências de invisibilidade e subestimação das capacidades dos estudantes com deficiência e transtorno dentro das práticas musicais diárias. Dessa forma, a compreensão sobre capacitismo e suas interseções é uma forma de caminhar para o desenvolvimento de uma sala de aula de música e de uma sociedade inclusiva e anticapacitista.

Neste capítulo, procurei discutir os conceitos de capacitismo e interseccionalidade. O primeiro que, por ser uma violência velada, tem por efeito a discriminação, resultado das relações da sociedade, das práticas e interações sociais múltiplas, muitas vezes contraditórias, que estão influenciando subjetivamente os sujeitos com deficiência e transtorno. O segundo nos permite compreender que as diferentes e complexas identidades podem estar inter-relacionadas e que podem se moldar

mutuamente, afetando os diferentes aspectos da vida social das pessoas. Trazer a Educação Musical para diálogos da interseccionalidade é promover um caminho que nos leve à busca pelo combate as violências e à justiça social.

4 A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA, TRANSGRESSORA E ANTICAPACITISTA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Ao fazer parte do corpo docente do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – DART/UERN, atuando na Licenciatura em Música em disciplinas como Estágio Supervisionado, Educação Musical e Inclusão, Metodologia do Ensino da Música, como também coordenando Projeto de Extensão com perspectiva inclusiva, programas como o PIBID, atuando como coordenadora pedagógica da Escola de Música D'Alva Stella Nogueira Freire (escola de extensão da UERN), entre outros, me deparo cotidianamente com a real necessidade de pensar o ensino e a aprendizagem musical a partir de uma perspectiva inclusiva, diversa e não violenta.

Esta pesquisa não tem a intenção de trazer propostas prontas de atividades e práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, penso que, como educadores musicais que atuam diante a diversidade humana, não podemos nos esquivar de pensar na construção de um ambiente de ensino e aprendizagem musical com práticas pedagógicas que combatam as mais diversas violências cotidianas. Portanto, assumo uma perspectiva que visa o desenvolvimento da percepção crítica, na tentativa de colaborar para a constituição de um espaço educativo que promova a inclusão e o combate às violências.

Em geral, as pessoas estão acostumadas a acharem que o ambiente ideal de aprendizagem é aquele em que o professor dá aula aos estudantes e estes, para aprender, precisam estar quietos e em silêncio, e que só precisam agir quando forem estimulados. Paulo Freire chama a atenção para o modelo da educação bancária, no qual o educador é o sujeito que sabe de tudo e deposita os conhecimentos nos estudantes que não sabem de nada (Freire, 2005, p. 66).

No curso de licenciatura em música no qual atuo, existe a proposta de se promover reflexões nos Seminários de Estágio realizados pelos estudantes. O projeto pedagógico do curso[19] entende a universidade como um local de formação em que os futuros professores têm a oportunidade de expressar seus anseios e medos, mas que ao mesmo tempo possam aprender a criar estratégias pedagógicas para a prática docente. Os Seminários de Estágio, que acontecem todos os semestres, têm a função de promover o compartilhamento dessas estratégias e de reflexão sobre as práticas.

[19] Será exposto com maior clareza no Capítulo 5 desta tese.

É comum ouvir dos estudantes estagiários que para conseguirem realizar as atividades planejadas para o contexto de ensino eles precisavam “dominar” a turma. Há também uma grande preocupação em não saber lidar com as pessoas com deficiências e transtornos, além da questão de “perder o controle” da turma. Ao longo de minha prática docente, tenho o costume de promover discussões a partir de perguntas como: Por que acho que não sei lidar com as pessoas com deficiências e transtornos? Porque há um forte pensamento de que precisamos “dominar” a turma? Será que precisamos reforçar a cultura da dominação na aula de música? Será que podemos pensar na sala de aula como um contexto diverso e democrático onde todos e todas que estão ali forma uma comunidade de aprendizes? Como consigo promover um ambiente que todas as pessoas presentes possam se sentir capazes e responsáveis por contribuir com a aprendizagem? Por quais motivos falar sobre a deficiência ou dar aulas para pessoas com deficiência e transtornos causa medo? Esses medos são indicativos da carga significativa que o capacitismo tem em nossa sociedade (hooks, 2021, p. 68).

Ainda é possível refletir sobre: o que na nossa infância aprendemos sobre a natureza de raça, deficiência, questões de gênero, classe, orientação sexual, diversidade religiosa e sexualidade? Educar musicalmente tratando questões de raça, classe, gênero, religiosidade, sexualidade e capacidade, entre tantas outras formas de dominação e de violência, é confrontar os preconceitos. Ninguém nasce capacitista, mas muitos de nós nos tornamos ainda na infância. Estimular o desenvolvimento da consciência na infância é importante para que as crianças tenham a oportunidade de trilhar os caminhos da equidade e da justiça. Explorar os entendimentos primários sobre tais questões nos ajuda a pensar sobre representatividade, diversidade, respeito, conscientização e lugar de fala.

É preciso muito empenho por parte dos docentes e da sociedade para que a diversidade em sala de aula seja viabilizada de forma consciente. Nem todos nós, educadores e educadoras musicais, encaramos o desafio de criar espaços nos quais possamos ensinar e aprender fora das normas vigentes, e criar espaços que não reforcem o capacitismo e os sistemas dominantes. De nada adianta estudar e até escrever sobre o capacitismo e as diversas violências e não permitir que ações não violentas e anticapacitistas determinem, ou pelo ao menos guiem o modo de viver e de educar musicalmente.

4.1 Educação Musical transgressora

Como professora de uma licenciatura em música, que atua com disciplinas como Estágio Supervisionado na Educação Básica e Educação Musical e Inclusão, trabalho ensinando sobre ensino, ensinando sobre como ensinar. Ao perceber as dificuldades dos meus estudantes e as suas inquietações e medo sobre ensinar música no contexto da Educação Básica comecei a propor reflexões sobre inclusão e diversidade. Percebi diante dos discursos dos estudantes que estes apresentam medo, e que, quase que intuitivamente eles reproduziam o pensamento sobre inquietações de como dominar a turma, como ensinar música a uma pessoa com deficiência e transtorno e o que fazer diante à situação. Para bell hooks (2021), a cultura do medo enfraquece a capacidade dos estudantes de aprender, pois eles passam a duvidar de suas próprias habilidades para cumprir tarefas (2021, p. 207).

Diante dessa situação, comecei a fazer questionamentos sobre qual a necessidade de continuarmos reproduzindo um contexto de ensino aprendizagem musical que reforça medo, violência e injustiça. Assim, alimentei a esperança de construir uma formação docente em que os estudantes pudessem se tornar engajados nas discussões sobre as diferenças e as dificuldades na sala de aula. Isso resultou na vontade de promover diálogos que pudessem refletir sobre como o ambiente de sala de aula pode se tornar um lugar mais inclusivo, menos violento, um contexto em que nós podemos aprender a prática musical entrelaçada à prática do respeito e da liberdade.

Desde o ano de 2020, ao começar a ministrar a disciplina com a temática da Educação Musical e Inclusão, dei partida na formação de uma comunidade de aprendizes que pudesse construir o conhecimento de forma coletiva, colaborativa e com compartilhamento de experiências. A partir daí, todas as atividades realizadas na disciplina foram feitas de forma coletiva e colaborativa, proporcionando a construção de conhecimento de forma compartilhada. Busquei dar sentido à coletividade a partir do entendimento de que todos nós temos habilidades e dificuldades, e que, juntos e juntas, poderíamos potencializar a construção do conhecimento na sala de aula. No decorrer da disciplina, percebi que o desenvolvimento das atividades realizadas colaborativamente sustentava e fortalecia o engajamento nas participações.

Comecei a querer ensinar sobre ensino de forma que o ensinar e aprender pudesse trilhar o caminho do respeito, da “justiça, da paz, do amor, da criação e da manutenção

de uma comunidade acadêmica e intelectual" (hooks, 2021, p. 60), de forma que pudesse estimular os profissionais que estavam ali se formando, a desenvolverem consciência crítica para atuar diante a diversidade.

Muitos professores vêm à sala de aula como o "mini país" que precisa ser governado, tornando assim o contexto de aprendizagem um lugar de hierarquia e subordinação, em que a figura do educador atua compartilhando o conhecimento da maneira como bem entende, sem diálogo, sem abertura, sem flexibilização. Valorizar a obediência e a subordinação fortalece um sistema que privilegia a exclusão (hooks, 2021, p. 144 - 145). No entanto, os professores que fazem o melhor trabalho estão sempre buscando atender as necessidades dos estudantes (hooks, 2021, p. 141).

Apesar de não nascermos capacitistas, todos nós nascemos em uma sociedade violenta e capacitista que busca nos socializar cotidianamente. Em uma cultura de dominação, todo mundo é socializado para perceber a violência como meio aceitável de controle social (hooks, 2020, p. 99). No entanto, podemos pelo ao menos tentar resistir à socialização que estimula o controle e a reprodução da violência. Todas as pessoas são capazes de se transformar, de transformar seus pensamentos e ações. Reconheço que pode não ser uma tarefa fácil, tendo em vista que vivemos em contextos de violência, opressão e exploração. No entanto, é importante pensar em estratégias de sobrevivência que rejeitem e combatam as ações que reforçam os mais diversos tipos de dominação da nossa sociedade.

O capacitismo não vai acabar até que as pessoas capacitistas mudem, e essas questões estão relacionadas à construção da consciência. Para bell hooks, onde há a consciência, há escolha (2021, p. 108), logo, qualquer pessoa que recusa a possibilidade dessa transformação ocorrer após a construção da consciência crítica, reforçará a violência e a dominação (hooks, 2021, p. 108).

Ao me tornar uma educadora musical com consciência crítica, não vou permitir que a semente da violência cotidiana dê frutos no meu contexto de ensino aprendizagem. Fazer oposição a práticas pedagógicas musicais que reforçam o controle e a dominação é trilhar um caminho de desnaturalização das violências (hooks, 2021, p. 44), é transgredir e escolher o amor pela justiça (hooks, 2021, p. 108). A ética do amor fragiliza a desumanização da cultura da dominação (hooks, 2021, p. 206). Assim:

> Quando aceitarmos que o verdadeiro amor é fundamentado em reconhecimento e aceitação, que o amor combina com cuidado, responsabilidade, comprometimento e conhecimento, entenderemos que não pode haver amor sem justiça. Com essa consciência, vem a compreensão de que o amor tem o poder de nos transformar e nos dar força para que possamos nos opor a dominação. (hooks, 2020, p. 150).

É preciso que haja compromisso com o fim da dominação. O amor não se aprofunda em uma relação fundamentada em coerção e dominação. O amor age para transformar a dominação (hooks, 2020, p. 148), pois "não há amor onde há dominação" (hooks, 2020, p. 149). Se amarmos a justiça e nos colocarmos ao seu lado, abraçaremos uma lógica inclusiva (hooks, 2021, p. 43). Para a autora, "quando ensinamos com amor somos mais capacitados para atender às preocupações específicas de cada estudante" (hooks, 2021, p. 208). Vivemos em uma cultura de dominação que não se dedica a nos ensinar a viver em comunidade. Portanto precisamos aprender a viver em comunidade, pois viver em comunidade é ser guiado por amor (hooks, 2021, p. 243 - 244).

A construção da consciência crítica pode mudar pensamentos e ações. As pessoas são capacitistas não necessariamente porque são más, ou porque escolheram ser capacitistas, mas sim porque inconscientemente aprenderam a pensar e agir de forma capacitista. Se aprendemos a ter pensamentos e ações violentas, podemos desaprender (hooks, 2021, p. 83). Para a pesquisadora, os indivíduos mudam os pensamentos e as ações quando se tornam conscientes e quando desejam usar a consciência para alterar comportamentos (hooks, 2021, p. 83).

As práticas pedagógicas musicais antirracistas, anticapacitistas e não violentas requerem de nós, educadores musicais, atenção sobre as maneiras como agimos e utilizamos a linguagem, como também, a forma como nos relacionamos. Construir uma consciência crítica e transformá-la em comportamento exige de nós esforço e disposição.

A consciência sobre os modos como o pensamento capacitista permeia nossa cultura nos ajuda a reconhecer a importância de nos esforçar para desaprendê-lo. Desaprender o capacitismo também nos prepara para uma educação como prática da liberdade. Todos nós podemos mudar, e considerar que as pessoas são passíveis de mudança é cultivar a esperança na capacidade que as pessoas têm de se desenvolverem, para assim desconstruir o capacitismo de forma efetiva. Tornar-se um educador musical anticapacitista é não concordar com a manutenção dos sistemas de opressão.

Assim, para ser um educador musical transgressor, que educa para a liberdade, é necessário cultivar uma consciência vigilante do que precisamos fazer para enfraquecer toda a socialização de comportamentos dominantes, pois desaprender o capacitismo exige mudança de pensamento e de ação (hooks, 2021, p. 78). A escolha de sermos educadores musicais anticapacitistas precisa ser constante e sustentada, para que possamos tornar realidade, mesmo que pareça ilusória (ou sonhadora), a busca pelo fim do capacitismo.

Para bell hooks, (2021, p. 130) precisamos ser "capazes de encontrar as frestas em sistemas fechados e entrar por elas", para combater a ideia de que os sistemas educacionais não podem se transformar. Para a pesquisadora, estar aberta e disposta a mudar e a ser mudada é um princípio definidor da vida intelectual (hooks, 2021, p. 130), é se permitir entrar nos assuntos difíceis.

Se quisermos uma transformação nos sistemas educacionais, precisamos ensinar as pessoas a combater as violências e a desaprender o capacitismo e isso implica em educá-las sobre a exploração, a dor e a opressão causada pelas violências. A autora ainda afirma que a excelência educacional não pode emergir sem luta (hooks, 2021, p. 137).

O contexto do ensino superior é um contexto de educação formal. Posso considerar, então, que para a realização de uma educação libertadora é necessário empenho para intervir em um contexto educativo dominador/controlador, além do esforço no envolvimento com os estudantes de maneira cuidadosa. Criar um contexto em que os estudantes aprendam livremente é um ato comprometido com o cuidado. Perguntar aos estudantes o que sabem sobre determinado conteúdo, o que precisam aprender, como podemos ajudá-los, qual é a melhor forma de realizar uma determinada atividade, traz ao ato de educar um espírito de honra, motivação e desejo de aprender por parte dos estudantes. Buscar atender, da melhor forma possível, as necessidades dos estudantes é um ato de resistência crítica; um ato político (bell hooks, 2021, p. 149).

Uma sala de aula diversa exige de nós o enfrentamento à política da exclusão e da dominação. É preciso pensar no ensino de música a partir de uma perspectiva não controladora, não opressora, que descentralize a atenção à voz da figura do educador. Para bell hooks (2017, p. 58), dar voz aos estudantes é, além de responsabilizá-los por suas escolhas, também contribuir com a construção de uma comunidade de aprendizes, reconhecer o valor de cada voz individualmente, respeitar a diversidade e evitar a invisibilidade (hooks, 2017, p. 56 - 58).

As políticas de dominação asseguram que estudantes de grupos marginalizados não tenham bons resultados (bell hooks, 2021, p. 145). O objetivo da educação não é dominar os estudantes e nem os preparar para serem dominadores. O objetivo da educação é criar condições para a liberdade, pois o educador zeloso abre a mente e permite aos estudantes acolherem um universo de conhecimento sujeito ao questionamento e à mudança (hooks, 2021, p. 152). A visão revolucionária da educação é que possamos acolher conforme nos distanciamos da segregação (hooks, 2021, p. 139).

Assim, "o amor na sala de aula prepara docentes e estudantes para abrir a mente e o coração" (hooks, 2021, p. 213). Praticar o amor na sala de aula não é criar favoritismos, nem assistencialismos, muito menos apagamento e infantilização. Na verdade, o amor faz um movimento que se distancia da dominação e o seu poder estende a relação professor/aluno para além da sala de aula (hooks, 2021, p. 213). Assim:

> A cultura do dominador promove um objetivismo calculado que é desumanizante. Por outro lado, um modelo de parceria mútua promove um engajamento do EU que humaniza, que torna o amor possível. (hooks, 2021, p. 206).

O conhecimento compartilhado em sala também é significativo em outros ambientes, pois a aprendizagem não nos desconecta do mundo (hooks, 2021, p. 91), e isso pode fazer com que os estudantes em formação passem a pensar para além das fronteiras do ódio e do preconceito.

Para sermos educadores democráticos, "temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião)". A diversidade de presenças e de discursos pode ser valorizada como um recurso que potencializa a experiência de aprendizado (hooks, 2021, p. 92). É fundamental termos a consciência de que o processo de aprendizagem acontece dentro e fora da sala de aula, portanto, é importante compreender o conhecimento como experiência que enriquece a vida integral do ser (hooks, 2021, p. 88).

No mundo educacional segregado, precisamos aprender a acreditar que a contribuição mais vital que um educador pode dar é criar um contexto para a verdade e a justiça na sala de aula (hooks, 2021, p. 139). O ato de aprender, ensinar e estudar são enfadonhos na prática autoritária, pois as práticas autoritárias desrespeitam as liberdades.

Abrir espaços de aprendizagem musical mais inclusiva desafia e fortalece nossas habilidades.

As práticas não autoritárias, a educação democrática (que está em constante ensino e aprendizagem) e as práticas que promovem autonomia e estimulam o pensamento crítico são características de uma educação transgressora (hooks, 2021, p. 90 - 91). Assim, entendo que a educação transgressora é comprometida com o fim da dominação, pois constrói um contexto que estimula e apoia o desenvolvimento da consciência crítica. A educação transgressora é uma educação para a prática da liberdade (Freire, 2022, p. 52), que desestabiliza as estruturas de dominação (hooks, 2021, p. 93).

4.2 Propostas pedagógicas anticapacitistas

Pensar em uma sala de aula de música com práticas pedagógicas anticapacitistas e não violentas envolve, antes de tudo, estarmos dispostos a construir uma pedagogia transformadora. E a transformação desejada é que esta esteja alicerçada no respeito pela diversidade. Para adotar uma abordagem inclusiva, é importante reconhecermos as habilidades e potenciais dos/das estudantes, talvez muito mais do que as dificuldades, na busca de promover igualdade e equidade de oportunidades para todos e todas as estudantes.

Esta pesquisa não tem a intensão de prescrever formas para ensinar música, e nem o objetivo de apontar fórmulas milagrosas para a inclusão no contexto da Educação Musical. No entanto, é importante tecer algumas considerações e ideias para que seja possível pensar na construção de uma sala de aula de música anticapacitista e não violenta. A partir da minha prática pedagógica musical, ampliando ideias baseadas nas perspectivas da educação de Paulo Freire (1996, 2005; 2019; 2021; 2022) e de bell hooks (2017; 2020; 2021), sugiro consideramos algumas questões que podem nos ajudar a promover uma educação musical mais inclusiva. São elas:

a. Acessibilidade arquitetônica. O ambiente da sala deve ser acessível. É importante conferir a acessibilidade para todos os estudantes, independentemente da mobilidade e de suas habilidades físicas (Tudissaki, 2015). Isso pode incluir garantir rampas de acesso, portas e corredores amplos o suficiente para a passagem de cadeiras de rodas, assentos adaptados ou a utilização do chão para determinadas atividades,

puxadores de portas, mobílias específicas, evitar expor muitas informações nas paredes da sala, e até adaptação no que diz respeito à iluminação do ambiente.

b. Acessibilidade pedagógica. A adaptação de instrumentos e materiais. É importante considerar a adaptação de instrumentos musicais, a comunicação alternativa e a criação de materiais diversos como grande potencial de estimulação na participação ativa de todos os estudantes. Com o uso das Tecnologias Assistivas (Tomé, 2003; Tudissaki, 2015; Louro 2012; 2018) é possível adaptar utensílios escolares como cadeiras e mesas; estas podem ser com encaixes para cadeiras de rodas, suportes ajustáveis para instrumentos ou materiais como órteses para tocar instrumentos musicais (como por exemplo, utilizar a órtese para tocar piano com as mãos e/ou com os pés, para segurar o arco de violino), engrossadores de lápis adaptados para baquetas (Louro 2012; 2018) para estudantes que não conseguem realizar o movimento da pinça com as mãos. O uso planejado das tecnologias assistivas e/ou adaptações pode ajudar o estudante e se tornar parte do processo de criação musical, seja com instrumentos adaptados, personalizados ou até mesmo criado especificamente conforme uma necessidade (Louro; Silva, 2023, p. 19). Disponibilizar recursos em formatos acessíveis, fazer uso da musicografia braile (Tomé, 2003; Tudissaki, 2015) e usar letras ampliadas pode ser fundamental para aprendizagem para pessoas com deficiência visual e baixa visão. Adaptar partituras para estudantes e criar materiais com texturas diferentes em que se possa estimular a exploração com a utilização do tato, como também do olfato, podem ser estratégias que estimulam uma aprendizagem significativa para todos os estudantes. Também é possível a utilização da comunicação alternativa com pranchas de comunicação (Louro, 2012; 2016; 2018) que podem ser temáticas e auxiliam na sinalização das necessidades de crianças com deficiências e transtornos, no entanto, estas precisam ser elaboradas e construídas junto às professoras, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e equipe pedagógica da escola. A utilização de pranchas de comunicação também promove acessibilidade comunicacional. É importante pensar na acessibilidade ao currículo, realizando atividades diversas, que atendam às necessidades de todo o grupo.

c. Valorização das habilidades e dos interesses individuais. Reconhecer e valorizar as habilidades musicais, interesses e as contribuições de cada estudante, independentemente de suas dificuldades é algo importante e necessário quando se pensa na construção de uma cultura inclusiva. Os interesses pessoais e coletivos devem ser considerados, pois assim, estimula-se os sentimentos de autonomia, competência e

pertencimento dos estudantes e tornam os momentos de aprendizagem musical mais motivantes (Fagundes, 2016). Quando as habilidades são trabalhadas de forma que despertem o interesse, a motivação pode ser tornar um impulso para o aprendizado (Alvares; Amarante, 2016). Oferecer oportunidades para que cada estudante desenvolva seu potencial musical de acordo com seus interesses e suas capacidades individuais, proporcionando assim, momentos expressivos e experiências significativas.

d. Colaboração e cooperação. Estimular a colaboração entre os estudantes é promover a criação de uma comunidade de aprendizes com foco no respeito, na interação e na troca de experiências musicais. É importante incentivar o trabalho colaborativo e em grupo, no qual os estudantes possam se apoiar mutuamente e aprender uns com os outros, isso é abrir espaço para uma aprendizagem mais inclusiva. Encorajar a participação e a autonomia dos estudantes em todas as atividades, pois as práticas autoritárias em sala desumanizam (hooks, 2021, p. 90), enfraquecem a coletividade e retiram dos estudantes o direito de serem aprendizes mais ativos. Possibilitar uma educação menos competitiva e mais democrática nas aulas de música, com o pensamento de que o ensino e a aprendizagem são constantes. Estimular a criação de uma comunidade de aprendizes que valorize o todo e se empenhe para promover a proximidade e a união, pois potencializar a união é fortalecer a comunidade (hooks, 2021, p. 97 - 78).

e. Flexibilidade, adaptação e criação. É interessante que cada educador musical esteja aberto a flexibilizar, adaptar e criar atividades, exercícios e avaliações para atender às necessidades individuais e coletivas dos estudantes. Paulo Freire (2008, p. 22) lembra que o educador deve se assumir como sujeito da produção do saber, e se faz necessário que ele "se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e sua construção". Proporcionar ajustes e opções diversas para que todos possam participar e se desenvolver musicalmente de forma coletiva é outra ação docente importante, pois a adaptação individualizada pode não estar promovendo a inclusão. Ser flexível e ensinar para além do contexto de ensino e aprendizagem é, além de contribuir com a formação e o desenvolvimento dos estudantes, também aprender diversas maneiras de compartilhar informações, experienciar as várias maneiras de ensinar. Para bell hooks (2021, p. 90), é nosso dever como educadores "abrir o espaço de aprendizagem para que ele possa ser mais inclusivo", e que este espaço além de nos desafiar, fortalece nossas habilidades de ensino. Assim, para a autora, ampliar as diversas maneiras de transmitir informação é uma das habilidades mais valiosas que

podemos adquirir (hooks, 2021, p. 89). Não precisamos sentir “medo e incerteza sobre abdicar de modelos já conhecidos” (hooks, 2021, p. 96) e formas tradicionais de ensinar música. A abertura, a honestidade e a disposição são passos fundamentais para a prática docente flexiva, reflexiva e criativa, que exige, algumas vezes, a improvisação.

f. Combate à violência. Conforme exposto nas seções anteriores, na construção de uma docência anticapacitista é importante ter cuidado com a linguagem utilizada em sala de aula, evitando termos ou expressões que possam ser discriminatórios ou reforçar estereótipos não só em relação às pessoas com deficiência, como também a todas e todos que estão presentes diante a diversidade da comunidade de aprendizes. A utilização de uma linguagem inclusiva e respeitosa, garante o uso de terminologias adequadas como algumas já citadas ao longo deste texto. Aprender a olhar o mundo a partir de um ponto de vista crítico e a considerar questões sobre raça, gênero, classe, sexualidade, orientação sexual, religião, região e deficiência. Procurar se engajar para que o contexto de ensino e aprendizagem não seja um lugar de perpetuação da violência e da dominação. A dominação anula a possibilidade de relações humanas baseadas em flexibilidade mental e solidariedade coletiva (Freire, 2022, p. 89). Cultivar uma consciência vigilante do que precisamos fazer para enfraquecer toda socialização de comportamentos dominantes (hooks, 2021, p. 78). Estar disposto a tomar atitudes que busquem desnaturalizar as violências cotidianas. Examine se as suas práticas pedagógicas estão silenciando os estudantes. Buscar ferramentas que possam romper com o modelo dominador da sala de aula. Não basta ter proximidade, intimidade e carinho pelos estudantes, é preciso não ter uma relação violenta e de dominação.

g. Educação para a liberdade. Educar para a liberdade é aceitar o desafio de mudar os pensamentos sobre os processos pedagógicos. É necessário desapegar-se das formas mais convencionais de ensinar, mesmo que sua atuação docente seja em ambientes de ensino e aprendizagem mais rigorosos e conservadores. Buscar descolonizar o pensamento e investir em práticas inovadoras e progressistas proporciona uma educação mais libertária e atrativa. É importante não reproduzir uma prática pedagógica musical que tenha por base o autoritarismo, a punição, a competição e o medo, pois essas práticas reforçam os sistemas de dominação e “a competição em sala de aula diminui todo mundo” (hooks, 2020, p. 99). Valorizar a franqueza, o respeito, a diversidade da linguagem e promover momentos em que os estudantes possam expor seus pensamentos e ouvir uns aos outros enfatiza a valorização e o reconhecimento da presença de cada um. Não apenas

ser, mas também incentivar os estudantes a se tornarem pensadores críticos e capazes de fazerem escolhas responsáveis desperta a consciência, e esta transforma pensamentos e ações.

4.3 Educação Musical como prática da liberdade

A humanização pode ser feita por uma educação corajosa na qual se proponha ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, suas responsabilidades e seu papel diante sua cultura e contexto. É necessário que a educação propicie a reflexão sobre o seu próprio poder de refletir, na explicitação de suas potencialidades (Freire, 2022, p. 80). Quanto mais os estudantes expandirem a consciência crítica, menos estarão propícios a apoiarem a violência. A educação libertadora se expressa por meio de um processo pedagógico que também ajuda os estudantes a desenvolverem a autoavaliação (hooks, 2017, p. 29). Para bell hooks (2017, p. 29), os professores que valorizam a autoavaliação são capazes de criar práticas pedagógicas que envolvem os estudantes e proporcionam formas de saber que aumentam sua capacidade de viver plenamente. A educação para a liberdade tem por essência um clima livre de expressão como uma forma para transformar a consciência (hooks, 2017, p. 63).

É importante que foquemos na tentativa de fazer com que o contexto de ensino e aprendizagem musical se torne um lugar que abrace a lógica da inclusão e o respeito à diversidade. O diálogo é fundamental, pois é um espaço central para uma educação democrática (hooks, 2021, p. 91). O enfoque das diferenças tem o potencial de revolucionar a sala de aula (hooks, 2017, p. 193), então, que possamos fomentar a confiança, a justiça e o combate à violência para evitar que as sementes do capacitismo germinadas em todos os lugares deem frutos nos contextos de ensino e aprendizagem musical.

É preciso criar propostas que promovam o desenvolvimento de ambientes de ensino e aprendizagem musical mais justos, plurais e equitativos. Trabalhar com equidade exige posicionamento sistêmico e enfrentamento às diversas formas de violências entranhadas nas diferentes instâncias sociais. Os ambientes de ensino e aprendizagem musical precisam tornar-se contextos que promovam acolhimento à diversidade humana, educação musical e inclusão.

Adotar uma pedagogia inclusiva é reconhecer e buscar acolher as particularidades, diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. É importante estarmos abertos a novas possibilidades pedagógicas e utilizar diferentes metodologias de ensino que possam fazer uso de demonstrações práticas, recursos visuais, táteis, olfativos, auditivos e de atividades práticas que possam envolver e engajar a todos os estudantes.

A educação musical competitiva não contribui com o desenvolvimento do trabalho voltado para o coletivo, assim como também não colabora na criação de uma comunidade de aprendizes. Construir uma comunidade de aprendizes no contexto de ensino e aprendizagem musical cria a sensação de um compromisso compartilhado. A autoavaliação oportuniza a descoberta de potencialidades de professores e estudantes nos processos pedagógicos musicais.

Segundo Paulo Freire (2022, p. 96), é indispensável em um regime democrático a criação de uma consciência criadora e livre, e não dominadora e hospedeira da opressão. Para ele, no "domínio não há diálogo" (Freire, 2022, p. 95 - 96). Assim, se faz necessário que haja "participação na solução dos problemas comuns", não sendo possível ter uma vivência comunitária e uma vida democrática sem senso de consciência e participação ativa.

Para Freire (2022, p. 108 - 109), a democracia, "antes de ser forma política, é forma de vida" e provoca "transitividade de consciência no comportamento do ser", oportunizando lançar o ser humano "ao debate, ao exame de seus problemas comuns". Para ele, a nossa sociedade sofre mudanças bruscas e profundas e necessita de uma reforma urgente no processo educativo, que atinja a organização e o próprio trabalho educacional que ultrapassem os limites pedagógicos, pois estamos necessitados de uma educação para a responsabilidade social e política. (Freire, 2022, p. 117).

Como educadores musicais precisamos participar das mudanças da sociedade e lutar contra a massificação do pensamento, pois a rigidez do pensamento resulta na ausência de uma "postura conscientemente crítica da vida" (Freire, 2022, p. 120). Assim, o educador nos alerta para a necessidade de uma educação corajosa, que dê direito à participação e que nos leve a uma nova postura diante dos problemas do nosso tempo e do nosso espaço (Freire, 2022, p. 122). A educação deveria ser "uma tentativa constante de mudança de atitude" (p. 123), e acrescento: contra as violências cotidianas.

> A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideia. Discursamos aulas. Não debatemos e discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se incomoda. Não lhes propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (Freire, 2022, p. 127).

Basta ser humano para ser capaz de saber, para "ser capaz de captar os dados da realidade" (Freire, 2022, p. 137). A educação como prática da liberdade é uma educação que colabora com a organização reflexiva do pensamento, que promove o pensamento crítico e preza pela livre expressão como ferramenta de transformação da consciência, "que se nutre da criticidade, e não da irracionalidade (Freire, 2022, p. 160).

A educação como prática da liberdade oferece uma base sólida para pensarmos o combate ao capacitismo na sala de aula de música, promovendo uma abordagem inclusiva, crítica e não violenta. De nada adianta participar e até usufruir dos direitos e benefícios que a luta anticapacitista conquistou ao longo dos anos sem nos comprometermos com uma política e uma prática docente musical libertadora, não opressora.

Para desafiar e mudar o capacitismo, é preciso estarmos munidos de consciência crítica quanto à diversidade. Precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser, e estar atentos de forma crítica (hooks, 2020, p. 57). Os ambientes educacionais não violentos protegem e nutrem a autoestima de todos os estudantes e prepararam as pessoas para viver em um mundo diverso (hooks, 2021, p. 138). A exclusão compete com a realidade da diversidade. Temos que lidar com o desafio de construir relações em uma sociedade capacitista e violenta e que está a passos lentos na luta anticapacitista

A luta anticapacitista se fortalece quando conseguimos avançar na desnaturalização das violências cotidianas e na naturalização da diversidade humana que, consequentemente, dá ênfase à existência das pessoas com deficiências e transtornos na nossa sociedade. A educação como prática da liberdade abre a mente (hooks, 2021, p. 288). É preciso coragem para ter a mente aberta e construir um pensamento crítico.

Para assegurar a relevância das ações anticapacitistas e não violentas em nossa vida, devemos constantemente elaborar o combate às violências em nossos contextos. É preciso ter coragem para aprender com o passado e trabalhar por um futuro em que o combate às violências aconteçam em nossa vida pública e privada. O combate às violências pode nos libertar para que possamos ser quem somos e assim possamos viver em lugar de justiça e paz.

No próximo capítulo serão apresentadas as questões metodológicas do estudo, detalhando como foi feita a coleta e a análise dos dados da pesquisa em questão.

5 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Meus princípios éticos, que me levam a assumir a necessidade de participação ativa dos alunos me levaram a entender que a pesquisa-ação seria o método mais apropriado para a realização da pesquisa, pois esta sinaliza a necessidade de uma participação ativa e engajada dos sujeitos na resolução de um problema ou projeto (Valente, 2010, 2011).

A pesquisa-ação constitui uma modalidade investigativa que tem como principais características a busca pela resolução de um problema coletivo e a participação efetiva dos envolvidos na questão (Thiollent, 2008). Assim:

> O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática. (Morin, 2004, p. 56).

A pesquisa-ação surgiu como metodologia nas ciências sociais, apresentando características intervencionistas e colaborativas (Barros, Penna, Andrade, 2025, p. 16). Para Dionne (2007, p. 26), a pesquisa-ação nasceu de uma vontade de alcançar a eficácia. O autor afirma que o pesquisador e psicólogo Lewin:

> [...] desenvolveu um processo de mudanças que se revelou mais eficaz com a participação das pessoas à procura de soluções. Assim, ao favorecer a implicação dos ‘sujeitos’ em grupo na resolução dos problemas, ele pôde constatar modificações de comportamentos mais rápidas. (Dionne, 2007, p. 26).

Para Hugues Dionne (2007, p. 11 - 21), a pesquisa-ação não se reduz a uma metodologia de pesquisa, pois não se restringe a uma única linha metodológica. O autor afirma ainda que a vê como uma ferramenta de mudança e de formação, ao explicar que a entende como um instrumento de “intervenção” na realidade circundante dos pesquisadores, em parceria com os atores, os quais, diante de situações problemáticas, irão promover, juntos, ações que possam transformar a situação inicial em uma situação desejada. Para ele, “a mudança é mais efetiva quando os sujeitos estão fortemente

implicados no processo e quando sua participação é mais ativa. A pesquisa-ação pode, então, exercer um tipo de reeducação dos comportamentos" (Dionne, 2007, p. 27).

No entanto, é importante explicitar que, mesmo com a utilização do termo "intervenção", o "interventor" não possui conotações autoritárias, e sim, investe em ações que tendem a ser uma forma de atuação que promova a mudança (Dione, 2007, p. 12). A metodologia é participativa, assim, existe o compartilhamento do conhecimento com todos os participantes do processo, garantindo a manifestação de expectativas e liberdade de expressão (Dione, 2007, p. 12 - 13).

A pesquisa-ação é considerada uma metodologia de pesquisa porque permite que se adquiram novos conhecimentos (Dione, 2007, p. 35) ao se articular duas estratégias conflituosas: teoria e prática/pesquisa e ação. A pesquisa se apoia em regras metodológicas de caráter científico e foca na produção de conhecimento. A ação se constrói com base em processos de planejamento de diversas práticas e almeja uma mudança a dada situação (Dione, 2007, p. 37). Esse método deu-se início nas ciências sociais e se aproxima dos princípios da pesquisa participante (Thiollent, 2008). Esse tipo de pesquisa está diretamente ligado aos princípios de cooperação e colaboração entre os participantes (Morin, 2004; Dione, 2007). Assim, a especificidade da pesquisa-ação dá-se em uma relação estreita entre pesquisador e atores, configurando-se como um trabalho em equipe (Dione, 2007, p. 36).

Na área da educação, "os temas de pesquisa-ação geralmente são originários do cotidiano pedagógico, da experiência em sala de aula e/ou das dificuldades identificadas coletivamente, levando professores à modificação da prática docente" (Andrade; Barros, 2025, p. 33). Pesquisadores da educação musical no Brasil apresentaram recentemente quatro tradições distintas de pesquisa-ação e de sua articulação no campo da educação, tomando por base diferentes perspectivas (Andrade; Barros, 2025, p. 19). São elas:

1- A tradição britânica é orientada para a educação e vincula a pesquisa à melhoria da prática;
2- A tradição norte-americana vincula a pesquisa a mudanças sociais;
3- A tradição australiana também é orientada para a educação, mas visa promover equidade e justiça social nas escolas e na sociedade estabelecendo práticas e epistemologias próprias;

4- E a tradição latino-americana, que foi denominada de pesquisa participativa ou pesquisa participante, que baseada nas ideias de Paulo Freire, tem o intuito de promover autonomia social nos participantes.

Para os autores, a "pesquisa-ação procura chegar o mais perto possível dos questionamentos dos professores e trabalhar com suas demandas" (Andrade; Barros, 2025, p. 24). A partir disso, compreendo que este estudo possui caráter qualitativo e entendo que a pesquisa-ação na educação busca realizar pesquisas em contextos reais de sala de aula como forma de revigorar o ensino (Andrade; Barros, 2025, p. 20). Portanto:

> O contato com o cotidiano escolar, a experiência docente e o reconhecimento de situações problemáticas podem motivar o professor a modificar a sua prática e buscar uma ação mais adequada. Nesse sentido, o professor demonstra conhecimento na área de atuação, disposição para a reflexão crítica e desenvoltura para propor outros caminhos pedagógicos, concomitantemente à sistematização dos dados pesquisados. Sendo assim, a validade da pesquisa-ação relaciona-se ao conhecimento e envolvimento do professor-pesquisador com o tema. (Andrade; Barros, 2025, p. 34).

A pesquisa-ação se distingue de outras abordagens metodológicas porque também apresenta como característica a finalidade de servir como instrumento de mudança social. Assim, a pesquisa-ação se inicia com o reconhecimento e a análise da situação da investigação e "visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos" (Barbier, 2007, p. 106).

Kemmis e Wilkinson (2011, p. 41 - 43 *apud*, Andrade; Barros, 2025, p. 29) afirmam que a pesquisa-ação possui seis características fundamentais. São elas: 1) é um processo social; 2) é participativa; 3) é prática e colaborativa; 4) é emancipatória; 5) é crítica; e, 6) é reflexiva. Os pesquisadores relatam que os resultados dos estudos realizados a partir desta perspectiva metodológica podem apresentar mudanças reais de como as pessoas interagem com o mundo e com os outros, nas suas intenções e naquilo que elas fazem e valorizam.

Diante o contexto e os estudos sobre a metodologia a ser utilizada, as situações me levaram a entender que a modalidade investigativa se tratava da pesquisa-ação integral (PAI) (Morin, 2004). A PAI valoriza a pesquisa de campo e é construída a partir de teorias bem fundamentadas. Inspirado na perspectiva da participação que supõe "os atores na pesquisa e os autores na ação" (Morin, 2004, p. 59), esse método é caracterizado por cinco

conceitos que precisam ser compreendidos pela sua natureza dinâmica, sistêmica e interdependente (Morin, 2004, p. 61). Os conceitos são: a) O Contrato; b) A Participação; c) A Mudança; d) O Discurso; e e) A Ação.

O **Contrato** diz respeito ao entendimento e à negociação entre os participantes, e este deve ser aberto (o participante se torna mais ativo), formal e não estruturado. Essa abertura diz respeito tanto na problemática, nos questionamentos, na análise das necessidades, na definição dos problemas e na revisão da informação a respeito das significações das ações (Morin, 2004, p. 62). A **Participação** exige engajamento pessoal, reduz a relação de dependência aos outros e faz prevalecer o diálogo gerando relações de cooperação ou colaboração (Morin, 2004, p. 67 - 68). A **Mudança** se traduz na ação e no discurso, considera os valores dos participantes e consiste na passagem de um estado para outro, promovendo adaptação a cada caso na busca por remover as dificuldades. A **Mudança** proporciona momentos de revisão e transformação na ação e no pensamento, enriquece o saber prático e se inicia quando os participantes realizam ações concretas (Morin, 2004, p. 70 - 74). O **Discurso** procede ou se apoia pelo raciocínio e se remete a etapas de conscientização, como também, faz os participantes serem autores da história, e em diálogo com os demais, favorece a interdisciplinaridade e é capaz de atingir um nível de consciência crítica que permita a transformação da sociedade (Morin, 2004, p. 75 -78). Esse conceito faz relação com o projeto educativo revolucionário de Paulo Freire contra a educação bancária (Freire, 2005, p. 6), que não considera o papel participativo dos estudantes na construção do mundo. O conceito **Ação** inclui necessariamente o fazer, se integra em um processo que é o ato de reflexão, com intenção de intervenção, busca de melhorias, de conhecimentos e de solução de problemas. A **Ação** é coletiva e cooperativa, pode se tornar iniciativa e promover engajamento nas participações e responsabilidade aos participantes (Morin, 2004, p. 80 - 82).

Todas as questões aqui levantadas, apontam para a propriedade de se utilizar a pesquisa-ação integral como o método mais adequado para a realização desta pesquisa. Ao se tratar de uma metodologia que vincula a pesquisa à ação, atende à minha busca pela mudança em uma "dada situação particular levando em consideração a totalidade concreta tal como é vivida" (Dione, 2007, p. 23).

As fases para a realização desta pesquisa foram organizadas entre planejamento, realização, acompanhamento e avaliação, como também pesquisa bibliográfica, coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, catalogação, interpretação e análise dos dados,

transcrições textuais, discussão e triangulação entre os dados. Alguns autores afirmam que nem sempre as fases numa pesquisa-ação são exatamente seguidas em uma ordem padrão, ou seja, pode haver a necessidade de se retornar a uma fase anterior enquanto o trabalho está sendo desenvolvido (Morin, 2004; Gall; Gall; Borg, 2003). Isso, ao contrário de inviabilizar o estudo, permite que ele se adeque mais para atender os objetivos buscados.

Os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante, questionário inicial, questionário final, mediante a autorização dos participantes. Os dados coletados foram detalhados e catalogados para os procedimentos de análise.

Os atores/participantes desta pesquisa[20] são estudantes de licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, matriculados em uma disciplina obrigatória que tem por temática a educação musical e a inclusão. Na disciplina havia 17 alunos matriculados, destes, 12 responderam a atividade em formato de situação problema com questionário inicial e 16 responderam ao questionário final. Foram considerados os participantes da pesquisa aqueles estudantes que realizaram as atividades da disciplina.

Todos os participantes são maiores de 18 anos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[21] (TCLE), elaborado conforme disposto na Resolução 580/2018 do Conselho Nacional de Saúde. Os que se dispuseram a participar do estudo receberam uma via do TCLE assinado pela pesquisadora logo no início das aulas. Os encontros para realizar as discussões e a coleta de dados foram realizados entre os meses de abril e julho de 2024.

Os participantes são chamados aqui por nomes fictícios, que foram escolhidos para manter seu anonimato: Lucas, Marcos, Pedro, Ana, Andrea, Vitória, Nalu, João, Beatriz, Antônio, Tiago, Moisés, Bruno, Gabriel, João, Léo. Foi criada uma planilha Excel para a análise dos questionários inicial e final. Para referenciar as respostas dos questionários será mencionado o pseudônimo do participante, seguido de PQI (Planilha Questionário Inicial) ou de PQF (Planilha Questionário Final) e o número da questão respondida. Por exemplo, para mencionar a resposta de Lucas na questão 3 do questionário inicial, após o texto citado, a referência será: (Lucas, PQI, questão 3). As falas foram mantidas conforme a escrita, com poucas inserções minhas entre chaves,

[20] Pesquisa aprovada pelo CEP sob o CAAE 70426523.0.0000.5285.
[21] Modelo em Apêndices.

quando considerei necessário tornar mais compreensível a ideia. Assim foi possível referenciar as citações diretas dos participantes. As falas foram transcritas de maneira a manter a informalidade, no entanto, pequenos marcadores comuns, considerados normais na linguagem falada (né, tá, por exemplo) foram retirados para dar maior fluidez ao texto.

O estudo piloto que antecedeu a coleta de dados desta pesquisa foi realizado com estudantes da Licenciatura em música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. A partir das considerações da banca sobre a análise dos dados apresentada no exame de Ensaio 2, os instrumentos de coleta de dados puderem ser aprimorados. A coleta de dados do estudo piloto exigiu minha participação ativa como professora ministrante das aulas de música, estimulando a parceria dos atores/participantes diante as discussões, mudança de pensamentos e padrões por parte dos estudantes (Fagundes; Sobreira, 2023).

A mudança do questionário, bem como o número discrepantes de participantes entre uma instituição e outra não me permitem tecer comparações. No entanto, conforme já exposto, por este texto se tratar do relato de uma pesquisa, apresento resumidamente com foi realizado o estudo piloto. Além disso, a experiência na UNIRIO possibilitou o aprimoramento do instrumento de coleta de dados. É preciso ressaltar que, sendo professora da UERN, minhas práticas pedagógicas e concepções políticas atingem, de certa forma, os alunos daquele curso. Portanto, mesmo sendo meu primeiro contato com os estudantes da turma participante da pesquisa, pode parecer natural que os alunos da UERN conheçam mais sobre a temática do que os alunos da UNIRIO.

5.1 Estudo piloto na UNIRIO

A partir da experiência do meu estágio docente enquanto doutoranda, realizado ao ministrar uma disciplina com a temática da educação musical e a inclusão na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), foi possível traçar um caminho de discussão sobre as deficiências e transtornos e sobre o capacitismo. No início da disciplina foi aplicado um questionário pelo *google forms* no qual eu criei uma Situação Questão Problema que pretendia fazer com que os estudantes se imaginassem atuando como professores e professoras de música contratados por alguns meses em um contexto de educação básica. Naquele contexto teria crianças com deficiência pertencentes a diferentes realidades culturais, e a partir da atividade, pudessem começar

a pensar sobre deficiência, capacitismo e sobre quais saberes seriam necessários para sua atuação. Ao final das aulas da disciplina, foi realizada uma entrevista em formato de roda de conversa na qual foi possível ouvir e provocar reflexões a partir das percepções dos estudantes diante a temática e a experiência da disciplina ministrada.

Os cinco participantes do estudo estavam ainda na primeira metade do curso de licenciatura em música. Eles foram entrevistados em conjunto para evitar o desconforto, pois ao mencionar a entrevista, percebi que eles se sentiram, de certa forma, acuados, imaginando que teriam que dar respostas "certas" ou que, talvez, lhes fosse perguntado algo que não saberiam responder.

A entrevista/roda de conversa ocorreu no encerramento do curso (em julho de 2023) para evitar que eles se sentissem constrangidos com relação à avaliação final da disciplina. Neste sentido, isso foi apenas um cuidado extra, pois a avaliação do curso foi realizada por eles próprios (autoavaliação), não tendo havido qualquer interferência de minha parte no que diz respeito à nota final.

As perguntas realizadas na roda de conversa foram:

1) Em sua visão, qual é a principal dificuldade que uma pessoa com deficiência enfrenta nas aulas de música?

2) Você poderia explicar, com suas palavras, o que é o capacitismo?

3) Você sabia o que era capacitismo antes dessas aulas?

4) O que você achava que ia aprender na disciplina de Música e Inclusão e como ela interferiu em suas atitudes e concepções a respeito da deficiência?

Parte dos resultados do estudo piloto foram apresentados e publicados nos Anais do XXVI Congresso Nacional na ABEM[22] (Associação Brasileira de Educação Musical) (Fagundes, Sobreira, 2023). No capítulo seguinte será apresentada a análise das respostas dos questionários inicial e final, além de algumas observações da pesquisadora, realizados como coleta de dados feitos com os estudantes da UERN.

5.2 A pesquisa na UERN

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa teve como metodologia a pesquisa-ação, na qual os estudantes do Curso presencial de Licenciatura em Música da

[22]https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvicongresso/XXVICongresso/paper/viewFile/1545/1122

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN foram convidados a participar. A disciplina em que os estudantes estavam matriculados tinha por título "Educação Musical Especial" e fazia parte da matriz curricular do curso como obrigatória. Com 60 horas teóricas e 30 horas práticas, o componente curricular soma o total de 90 horas a ser ofertado no 3º período conforme o Projeto Pedagógico[23] do curso vigente no período do semestre letivo de 2024.1.

A ementa da disciplina tinha a seguinte definição: "Políticas públicas da educação especial e inclusiva. Possíveis práticas musicais para a atuação no contexto da educação musical especial e inclusiva. Introdução ao uso das tecnologias de comunicação e de informação para o ensino de música" (PPC-MÚS, 2019, p. 78). Após o período da oferta da disciplina, o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música presencial[24] da UERN passou por atualizações[25]. O PPP vigente para as próximas ofertas da disciplina traz mudanças tanto no nome, quando na ementa do componente curricular ofertado e pode ser consultado no site[26] da universidade.

Os objetivos propostos por mim no Programa Geral do Componente Curricular[27] (PGCC) da disciplina "Educação Musical Especial" ofertada em 2024.1 foram:

- Conhecer os marcos históricos sobre as conquistas dos direitos das pessoas com deficiência;
- Pesquisar sobre as políticas públicas da educação especial e inclusiva no Brasil;
- Desenvolver estudos sobre os processos de aprendizagem musical;
- Conhecer e pesquisar sobre algumas deficiências;
- Promover discussões sobre o uso das tecnologias de comunicação e de informação no intuito de pensar adaptações para o fazer musical inclusivo;
- Proporcionar uma visão crítica e abrangente da educação musical na diversidade e sobre o capacitismo;

[23] Disponível em: https://portal.uern.br/proeg/wp-content/uploads/2024/01/PPC-Musica-Presencial-2019-Homologado-em-22.12.2023.pdf .
[24] O Departamento de Artes da UERN também oferta Cursos de Licenciatura em Música na modalidade à Distância- EaD.
[25] Disponível em: https://portal.uern.br/proeg/wp-content/uploads/2024/10/PPC-Musica-Presencial-2025.pdf.
[26] Link de acesso ao PPP: https://www.uern.br/controledepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-central/arquivos/4226ppc_musica_ead_final_24.11.2020.pdf .
[27] Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1IZIVALCab89AWVqXKTIIvbrFTfyLZKvn/view?usp=sharing .

- Planejar práticas pedagógicas musicais para a atuação no contexto da educação musical especial e inclusiva - construir um plano ação pedagógico musical com a perspectiva da educação especial e/ou inclusiva.

Para que os objetivos pudessem ser alcançados, parti dos seguintes conteúdos programáticos:

1. Marcos nacionais e internacionais para a inclusão;
2. Plano Nacional dos direitos das pessoas com deficiência;
3. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
4. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência;
5. Tecnologia Assistiva (TA), Comunicação Alternativa (CA), Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA);
6. Jogos e atividades para a educação musical especial e inclusiva;

Como metodologia, a disciplina seguiu com realização de aulas expositivas, estudos dirigidos, debates e seminários, apreciação e análise de filmes/vídeos, documentários e outros recursos audiovisuais, elaboração e experimentação de propostas pedagógico-musicais, elaboração de fichamentos e textos dissertativos, e orientação para a realização de atividades práticas que posteriormente foram compartilhadas coletivamente em sala.

A disciplina aconteceu em 13 encontros, divididos da seguinte maneira:

1) Encontro inicial para conhecer a turma e explicar os propósitos do estudo e realizar a exposição do programa geral da disciplina;
2) Encontro para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a aplicação de uma atividade em formato de situação problema com questionário inicial disponibilizada pelo *google forms* para averiguar o que os participantes conheciam sobre a temática do estudo;
3) Os oito encontros subsequentes (do terceiro ao décimo) foram destinados aos debates e explanações sobre a temática sempre incentivando a autonomia, a criatividade, o compartilhamento de experiências pessoais, atividades práticas pedagógicas, e o pensamento crítico dos estudantes;
4) No 10º e 11º encontros os estudantes compartilharam suas ações pedagógicas coletivas realizadas extrassala em contextos de ensino e aprendizagem musical com pessoas sem deficiência e pessoas com deficiências e transtornos,

pois a disciplina atribui horas de práticas docentes e estas foram feitas em grupos formados e organizados pelos próprios estudantes;

5) O 13º e último encontro foi destinado para a realização do questionário final, com uma orientação para que fizessem um depoimento sobre as impressões que tiveram sobre toda a ação. Os estudantes foram convidados a explanaram suas visões sobre as deficiências e transtornos e o capacitismo. Os participantes foram estimulados a pensar como tratavam o assunto antes e depois de participar da disciplina, como também a darem algum exemplo ocorrido em sala de aula (no contexto da disciplina, ou no contexto da prática docente da atividade extrassala) que tivesse de alguma forma impactado, ou até mesmo, que compartilhassem algo que consideraram importante. Os estudantes também foram estimulados a conversar, depois de terem a oportunidade de realizar uma atividade extrassala em grupo e de forma coletiva e colaborativa, sobre a competência e a capacidade para atuar em contextos de inclusão. A conversa fez com que pudessem refletir se, após terem vivenciado a experiência da disciplina, eles se sentiam ou não, capazes de realizar atividades que contemplassem a diversidade. É importante mencionar que, assim como os estudantes do estudo piloto realizado na UNIRIO, os participantes do estudo na UERN também estavam na primeira metade do curso de licenciatura em música. Assim, também realizei um diálogo e expliquei que a conversa não se tratava de um momento avaliativo no sentido de exigir respostas corretas, mas que na verdade, estivessem à vontade para compartilhar seus pensamentos e suas experiências pessoais sobre as questões levantadas. Logo, também não houve qualquer interferência nas notas dos estudantes. Neste último encontro, também foi feita uma confraternização, quando os estudantes puderam lanchar e tocar instrumentos musicais juntos. No PGCC o cronograma foi feito para 15 encontros. O 14º foi uma reserva de dia para a realização da roda de conversa avaliativa e avaliação da disciplina, caso houvesse a necessidade de postergar por mais um encontro, ou caso houvesse algum imprevisto com a data anterior. E o 15º encontro foi destinado a realização da quarta avaliação (avaliação de recuperação de nota), que no caso não houve a necessidade.

5.2.1 A proposta metodológica da disciplina

No nosso encontro inicial, a primeira atividade desenvolvida em roda foi uma dinâmica de apresentação usando uma bola de fio de malha de crochê. Ao me apresentar, eu segurei a ponta do fio e joguei a bola para outra pessoa da roda (que não estivesse ao meu lado) para que fizesse o mesmo. Ao final, todas as pessoas da roda se apresentaram e o fio formava uma grande teia. Pedi que observassem o que havíamos construído com o fio, e falassem as palavras que viessem em seus pensamentos diante do que estávamos contemplando. As respostas foram diversas: construção; participação; coletividade; conhecer o outro; compartilhamento; desafio; respeito; individualidade; entre tantas outras. Para que a teia se mantivesse montada, todas as pessoas precisavam segurar sua ponta e fazer sua colaboração, caso contrário, a teia seria desestabilizada. Essa foi a primeira reflexão sobre a necessidade de construirmos uma disciplina que pudesse ser coletiva e que a construção do conhecimento pudesse ser feita de forma compartilhada e com participação ativa.

Esse momento foi de extrema importância para que os estudantes entendessem como a disciplina seria construída metodologicamente. Cada pessoa presente estava inserida em um contexto em que todos teriam o que aprender e o que ensinar, e que diante das individualidades no coletivo era importante compreender que todo o conhecimento compartilhado precisaria partir de um ponto de vista respeitoso.

Entendo a conversa como "chave para aquisição do conhecimento" (hooks, 2020, p. 83), assim, expliquei que em todas as aulas todas as pessoas seriam protagonistas na construção do conhecimento, e não sendo apenas consumidores passivos de informação (Freire, 2005, p. 66). Era imprescindível que todos pudessem participar dos debates de forma livre, espontânea e respeitosa, pois a conversa é uma iniciativa de cooperação e envolve doação e compartilhamento de poder e conhecimento (hooks, 2020, p. 83). O aprendizado baseado na conversa é muito útil quando a sala de aula é diversa, pois a "conversa sempre envolve doação. A conversa genuína é compartilhamento de poder e conhecimento; é uma iniciativa de cooperação" (hooks, 2020, p. 83). O amor em sala de aula nos prepara para abrir a mente e o coração" (hooks, 2021, p. 213). Assim, ter abertura para o diálogo é ensinar com amor, e quando ensinamos com amor somos mais capacitados para atender às especificidades dos estudantes (hooks, 2021, p. 208).

A atividade em formato de situação problema com questionário inicial[28] também feito pelo *google forms* aplicado no segundo encontro com os estudantes da UERN teve a mesma pretensão do questionário aplicado no estudo piloto com os estudantes da UNIRIO. O questionário inicial teve as seguintes questões:

1) 1- Você foi contratada (o) para trabalhar como professora (o) de música em uma escola de Educação Básica durante seis meses. Você vai atuar em uma turma de quinto ano composta por 30 estudantes. Ao entrar em sala de aula você descobre que existem pessoas com deficiências ou transtornos pertencentes a diferentes contextos e diversas realidades culturais. A partir dessa situação em questão, responda: Qual a primeira coisa que vem na sua cabeça?
2) O que você acha que precisa saber/estudar sobre o ensino e a aprendizagem musical da pessoa com deficiência ou transtornos? Quais saberes são necessários para atuar neste contexto?
3) Em sua visão, qual é a principal questão, dificuldade ou problema que uma pessoa com deficiência ou transtornos enfrenta nos contextos de ensino e aprendizagem musical?
4) Você sabe o que é capacitismo? Poderia explicar com suas palavras? (Já ouviu falar?)
5) Você poderia indicar alguma atitude que promova a inclusão de uma pessoa com deficiência ou transtorno em contexto de ensino e aprendizagem de música? Dê alguns exemplos.

No decorrer dos encontros, as atividades deram continuidade com os seminários, leituras, debates, atividades práticas, reflexões, compartilhamento de pensamentos e experiências (ações), seguindo com a proposta pedagógica. Eu estava aberta a sugestões, propostas e disposta a buscar entender e atender as necessidades externadas pelos estudantes.

A turma formou grupos para começar a organizar as apresentações dos Seminários. Após a formação dos grupos, os temas dos Seminários puderam ser escolhidos coletivamente a partir de temas sugeridos por mim, inicialmente, mas que

[28] https://docs.google.com/forms/d/18eFK877ciSZP-gzF0cBs0CwJ_dzt2ojlLaibGhz9RNA/edit

poderiam ter sugestões e mudanças. Sugeri que eu iniciasse as apresentações com o meu seminário e perguntei se poderia ficar com o tema sobre políticas públicas da educação especial e inclusiva, mas informei que posteriormente também faria outro seminário com a temática da deficiência e do capacitismo. Tanto os temas sugeridos, como outras observações foram adicionadas ao PGCC da disciplina. Os temas sugeridos foram:

Quadro 4 - Temas dos seminários

TEMAS PROPOSTOS PARA A ELABORAÇÃO DOS SEMINÁRIOS
• Políticas públicas da educação especial e inclusiva;
• Tecnologias de comunicação e de informação para o ensino de música;
• Educação Musical e Deficiência física;
• Educação Musical e Deficiência auditiva;
• Educação Musical e Deficiência visual;
• Educação Musical e transtornos psiquiátricos;
• Educação Musical e Deficiência intelectual (Síndromes de Down, do X-Frágil, de Prader-Willi, de Angelman, e de Williams);
• Educação Musical e Deficiência psicossocial (transtorno global do desenvolvimento - TGD, Síndrome de Rett, Síndrome de Turner, Síndrome de Edwards, Síndrome de Asperger, Transtornos do Espectro Autista - TEA);
• Educação Musical para pessoas com transtornos de aprendizagem (Dislexia, Discalculia, Disgrafia, TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade);
• Educação Musical e Deficiência Múltipla, conceituada como a associação de duas ou mais deficiências.

Fonte: Elaborado pela autora e disponibilizado no PGCC da disciplina como outras informações

Foi disponibilizado um texto como sugestão de leitura base para todos os temas escolhidos pelos grupos. Todas as pessoas da turma precisavam ler todos os textos, para que pudessem participar dos debates de todas as temáticas que seriam abordadas em sala. O PGCC da disciplina apresentou também *links* de vídeos com temáticas sobre como lidar com pessoas com deficiências (física, auditiva, intelectual, visual etc.), além de uma bibliografia complementar como sugestões para mais pesquisas sobre as temáticas.

Precisei atuar com flexibilidade para lidar com os imprevistos que poderiam surgir a qualquer momento. Assim, o cronograma estava sempre em movimento (Morin, 2004, p.70), sempre sendo replanejado, desde que fosse de concordância da maioria dos presentes na decisão, em comum acordo. Todas as mudanças aconteciam após a negociação coletiva sobre qual seria a melhor forma de atender a demanda surgida. Os estudantes estavam inseridos em um contexto democrático e não dominador e hospedeiro da opressão (Freire, 2022, p. 96). Trabalhando sempre com o diálogo, em comum acordo

e estimulando a “participação na solução dos problemas comuns” (Freire, 2022, p. 95), os estudantes também eram responsabilizados pelas resolutivas das demandas surgidas.

Baseando-me nos pensamentos de bell hooks (2020; 2021) e Paulo Freire (2021; 2022), entendi a sala de aula como um lugar em que a honestidade e a integridade são insumos imprescindíveis para uma efetiva educação musical como prática da liberdade (hooks, 2020, p. 65). Assim, com os diálogos e as conversas nos debates dos seminários, desafiei os estudantes a pensarem para além das deficiências e transtornos, além dos diagnósticos. “A integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos” (hooks, 2020, p. 65), sem ela não será possível realizar um trabalho revolucionário em ação e pensamento, com perspectiva e esperança na mudança e no amor (hooks, 2021, p. 245).

Em algumas situações, ao citar exemplos e compartilhar as experiências pessoais, apareciam questões sobre espiritualidade nos discursos. Termos como: “graças a Deus conseguimos o diagnóstico; “se Deus quiser, meu filho vai evoluir mais”; “que Deus o livre, aconteça algo com qualquer um aqui”, entre outros. No geral, os estudantes levantaram questões relacionadas a Deus em sala de aula. Contudo, era importante que todas as crenças religiosas e todas as questões relacionadas à espiritualidade também fossem respeitadas nas discussões. Em nenhum momento foi pedido que conversas sobre questões espirituais fossem mantidas fora da sala, e mesmo que houvesse diferenças no que diz respeito à fé e a experiência espiritual, jamais iria interromper ou silenciar um diálogo, pois estaria eliminando “a possibilidade de troca de dialética” (hooks, 2020, p. 138).

Para hooks, não precisamos ter medo da espiritualidade na educação (hooks, 2020, p. 224), pois esta pode estar diretamente ligada a questões como o amor, o cuidado, a compaixão, a tolerância, a paciência, a responsabilidade e a capacidade de perdoar. Com os diálogos, percebi a diversidade em sala quanto à religião. Na turma tinha pessoas que pertenciam a práticas evangélicas, católicas e de matriz africana. Também me senti à vontade para expor sobre minhas crenças. Expliquei que apesar de já ter pertencido a algumas práticas religiosas – como protestante e catolicismo- hoje não pertenço a nenhuma, no entanto tenho minha fé, minhas crenças e tenho frequentado casas diversas de religiões de matrizes africanas e afroamenríndias, como o Candomblé, a Umbanda, a Jurema etc. O que considero importante no meu compartilhamento foi a ênfase que dei na necessidade do respeito pela fé do outro. Estimular o pensamento crítico em sala em

relação a questões de religião e espiritualidade é uma forma de potencializar a ampliação da consciência (hooks, 2020, p. 226). Outra questão a considerar é que houve diversas situações em que as discussões estavam tão interessantes que passávamos do horário do intervalo ou da finalização da aula, pois os estudantes estavam empolgados nas discussões.

> Para a maioria de nós, espiritualidade é prática, é a maneira como vivemos no mundo e como nos relacionamos com o eu e com os outros. Quando conseguimos que a atenção plena e consciente funcione dentro da sala de aula com frequência, nossa experiência é extasiante. Tudo flui maravilhosamente e o aprendizado acontece para todo mundo. Sei quando isso está acontecendo quando estudantes não querem que a aula termine, quando o debate que começou em sala de aula continua nos corredores, nos dormitórios e nas ruas. Em momentos assim, sinto-me na presença do sagrado. Esses momentos não são comuns. São diferentes daqueles dias em que temos uma aula "boa". É quando o aprendizado coletivo acontece que surge a sensação de espírito comunal. E o motivo que leva uma aula assim acontecer em um dia e não no outro (independentemente do quão preparados professores e estudantes possam estar) é simplesmente puro mistério. (hooks, 2020, p. 227).

Acredito que também somos seres espirituais, e como professora, assim como bell hooks (2020, p. 225), acho importante a busca por "encontrar formas de transmitir aos estudantes a força que vem do cultivo da vida interna, que afirma as necessidades do espírito". Somos um ser de totalidade, e a "educação está relacionada com a cura e a totalidade. Está relacionada com empoderamento, libertação, transcendência e com a renovação da vitalidade" (hooks, 2020, p. 225).

Houve dias em que os estudantes que dependiam dos horários dos ônibus para voltar para casa, se organizavam para sair, colocavam a mochila nas costas e ficavam de pé na porta da sala ouvindo e esperando a pessoa que estava debatendo parar de falar, para poder se ausentar. Extrapolávamos o horário. Momentos em que os estudantes não queriam finalizar os debates só aconteceram porque criamos um contexto de ensino que reconheceu o valor do espírito (hooks, 2020, p. 227). A autora entende que a espiritualidade em sala é a força que dá permissão à abertura radical necessária para um crescimento acadêmico e/ou intelectual genuíno (hooks, 2020, p. 227).

Diante do contexto de ensino aprendizagem no ensino superior "é evidente que professores têm mais poder e, de fato, mais responsabilidade pelo que acontece na sala de aula, mas estudantes também determinam a dinâmica" (hooks, 2020, p. 184). A fim de

construir um contexto que estimulasse a participação ativa e a construção do pensamento crítico, fiz com que os estudantes entendessem que a responsabilidade pela dinâmica da sala de aula e o fato de tornar a aprendizagem interessante não era apenas da minha figura como professora, portanto, os resultados, sendo eles positivos ou negativos, eram de inteira responsabilidade coletiva. Lançar os estudantes ao debate diante dos problemas comuns do nosso tempo é um ato democrático (Freire, 2022, p. 108 - 109) e dar direito à participação em sala se configura uma pedagogia corajosa (Freire, 2022, p. 122). A democracia, antes de ser forma política, é forma de vida e provoca "transitividade de consciência no comportamento do ser" (Freire, 2022, p. 108).

Assim, pude estimular a construção de uma possível comunidade de aprendizes em que a Educação Musical pudesse ser transgressora (hooks, 2021, p. 90 - 91), anticapacitista (Fagundes; Sobreira, 2023, p. 8) e não violenta e que todas as participações pudessem ter como base a prática da liberdade (Freire, 2022, p. 52). Portanto, busquei promover uma autoestima saudável entre os estudantes para que tivessem consciência de seu potencial e diante disso valorizá-lo (hooks, 2020, 194).

Assim, a disciplina teve o compartilhamento do conhecimento de forma coletiva como ponto de partida, pois entendo que investir em uma pedagogia engajada "faz com que professores e alunos sejam autônomos e capazes de participar da produção de ideias. (hooks, 2020, p. 83).

Na atividade do Questionário Final, aplicado no último encontro da disciplina, foram apresentadas algumas perguntas semelhantes ao questionário inicial para que fosse realizada uma análise comparativa. A atividade teve as seguintes questões:

1) Em sua visão, qual é a principal dificuldade que uma pessoa com deficiência e transtornos enfrenta nas aulas de música?
2) Você sabia o que era capacitismo antes das aulas dessa disciplina?
3) Você poderia explicar com suas palavras o que é capacitismo?
4) Explique com suas palavras como você acha que o capacitismo se expressa na sala de aula de música. Cite algumas ações como exemplo.
5) Como professores de música, o que podemos fazer para combater o capacitismo nos contextos de ensino e aprendizagem musical? Cite exemplos.
6) Você acha que essa disciplina interferiu em suas atitudes e concepções a respeito das deficiências e transtornos?

Os procedimentos para a pesquisa realizada na UERN foram semelhantes aos do estudo piloto realizado na UNIRIO. Os dados produzidos foram analisados a partir do referencial teórico construído e elaborado dentro da temática da deficiência (Diniz, 2012; 2013; Maior, 2017; Böck; Silva; Gomes; Beche, 2020), do capacitismo (Loreto, 2021; Vitor di Marco, 2020; Segalla, 2021; Ignarra e Saga, 2023), considerando a interseccionalidade das pessoas com deficiências e transtornos (Collins, 2022; Akotirene, 2022; Crenshaw, 2015; Collins; Bilge, 2021).

A seguir, será apresentada a análise dos dados coletados por meio do Questionário Inicial, Questionário Final, como também, situações observadas por mim.

6 ANÁLISE DOS DADOS: a percepção dos estudantes de Licenciatura em Música

Ao iniciar as aulas da disciplina ministrada na UERN foi feita uma roda de conversa para conhecer os estudantes, e assim provocar pensamentos sobre coletividade e compartilhamento de saberes, além de buscar saber suas expectativas sobre a disciplina. Como já informado, no nosso segundo encontro, os estudantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) firmando o compromisso na participação da pesquisa, e ainda em sala, responderam ao Questionário Inicial disponibilizado pelo *google forms.* A seguir, segue a análise dos dados que foram coletados.

Como já informado, o questionário inicial foi respondido pelos estudantes em sala no nosso segundo encontro e teve o principal objetivo de averiguar inicialmente o que eles conheciam sobre a temática do estudo. Este momento foi de suma importância também para que eu começasse a compreender como poderíamos produzir e compartilhar os conhecimentos e começar a pensar de que forma seria possível construir ações a partir dos processos de planejamento das práticas (Dione, 2007, p. 37).

A partir das observações iniciais e de algumas respostas da situação problema (incluída no questionário), foi possível perceber a predominância nas respostas sobre a necessidade de pensar e pesquisar mais sobre a temática. Ao se depararem com a situação de atuação docente em contextos com pessoas com deficiências e transtornos, os estudantes relataram que a primeira coisa que vinha na sua cabeça era a percepção de que precisavam pensar e buscar metodologias inclusivas:

> Pensar em metodologias adequadas para toda e qualquer "deficiência" presente na sala, de forma que não exclua, mas sim, una todos os alunos em sala de aula. (Marcos, PQI, questão1).[29]
> Eu pensaria em como elaborar as aulas de forma inclusiva não só para abranger o público deficiente, como também atingir os demais alunos. (Lucas, PQI, questão1).
> Buscar métodos que a façam se sentir incluídas, partindo de princípios gerais a todos. (Ana, PQI, questão1).
> Pesquisar sobre [o assunto] para entender melhor, falar com familiares que estão nos seus cotidianos para ver adaptações e procurar o máximo de atividades possíveis para inclusão. (Beatriz, PQI, questão1).

Um dos estudantes declarou que para atuar naquele contexto, ele já deveria ter conhecimentos prévios dos alunos e assim estaria preparado para a situação, afirmando:

[29] PQI: Planilha Questionário Inicial.

“Acredito que na realidade eu como professor deveria ter um conhecimento prévio dos alunos em sala de aula para que pudesse estar preparado para esta situação” (Pedro, PQI, questão 1). Outros participantes falaram em adaptação, flexibilização, planejamento e criação para a situação:

> A primeira [atitude] é que vou ter que me adaptar com conteúdo e atividades para todos os alunos, como um todo, na sala de aula. (Andrea, PQI, questão 1).
> Flexibilização das práticas de ensino [ensino inclusivo]. Para que a equidade no aprendizado seja presente. (Bruno, PQI, questão 1).
> Criar um jeito de ensinar a todos de uma forma que todos possam aprender, sem excluir ninguém. (Tiago, PQI, questão 1).

Apenas um participante, que além de também mencionar a necessidade de pensar e buscar metodologias inclusivas, percebe a importância de dialogar com os demais profissionais do possível contexto da situação: “analisar, pensar, tomar um café, discutir ideias com outros professores, colher o máximo de informação, aplicar o que mais faça sentido” (Antônio, PQI, questão 1). É importante considerar que alguns dos estudantes chamam a atenção para a necessidade de incluir as pessoas com deficiências e transtornos, e até se percebem responsáveis por isso, mas nitidamente expressam insegurança ou afirmam não saber lidar com a situação, utilizando o termo “deficiente” para se referir às pessoas com deficiências e transtornos: “Planejar uma forma de inclusão sem afetar deficientes e não deficientes” (João, PQI, questão 1). Como vimos, esse termo é considerado um termo capacitista (Loreto, 2021; Ignarra; Saga, 2023) e ele aparece frequentemente nas respostas das demais questões que serão apresentadas a seguir.

Ao serem questionados sobre quais saberes são necessários para atuar no contexto da questão problema, os estudantes confirmam suas inseguranças ou a percepção de não saberem lidar com a situação: “Saber lidar com esse tipo de situação para não causar desconforto, constrangimento em quem tem algum tipo de transtorno ou deficiência” (Tiago, PQI, questão 2).

Outros falam sobre a necessidade de ter conhecimentos específicos, capacitação e/ou a falta dela e a necessidade de buscar estratégias e metodologias mais inclusivas para a docência diante este contexto:

> Preciso ter conhecimento do conteúdo que envolvam todos os alunos da melhor maneira para todos estarem em igualdade, mais para isso preciso de conhecimento nas áreas. (Andrea, PQI, questão 2).

> Metodologias, práticas lúdicas e informações sobre como tratar o (a) "deficiente" de maneira correta, que serve como forma de estimular os demais alunos a fazerem o mesmo. (Marcos, PQI, questão 2).
> Acredito que algum tipo de especialização, pois pode ocorrer de o professor (a) não estar capacitado para tal trabalho, porém, pode-se estudar para obter conhecimento na área. (Lucas, PQI, questão 2).
> Maneiras diferentes de trabalhar com os sentidos, saber que atividade pode ajudar em que, é necessário saber sobre inclusão, ações que não sejam capacitistas para sair da caixa. (Beatriz, PQI, questão 2).
> Didáticas com métodos específicos para cada aluno com suas dificuldades para incluir esses alunos. (Moisés, PQI, questão 2).

Para Freire (2008, p. 22), ensinar é criar possibilidades para a produção e construção do saber. É importante reconhecer que abrir espaço para que a prática docente seja mais inclusiva é desafiar e fortalecer as habilidades de ensino (bell hooks, 2021, p. 90). Assim, ampliar as diferentes maneiras de transmitir informações é uma das maiores habilidades que podemos desenvolver (hooks, 2021, p. 89) como educadores.

Dois estudantes se mostram preocupados não apenas com as questões mais "técnicas", as especificidades, ou a busca por capacitação e/ou estratégias metodológicas, mas também sensibilizados a valorizar a autonomia dos alunos com deficiência e transtornos, percebendo a necessidade de construção de uma relação mais humanizada e respeitosa:

> Ser maleável e procurar métodos de simplicidade". (João, PQI, questão 2).
> É preciso aprender a ter um olhar mais gentil. Compreender que o aluno precisa se sentir incluído e livre, ao invés de querer que o aluno seja o melhor ou mais afinado. E isso vale para todos os alunos, os que não tem deficiência nenhuma também. (Vitória, PQI, questão 2).

Essas respostas representam o que bell hooks (2017, p. 56 - 58) argumenta sobre o reconhecimento e a valorização. Reconhecer e valorizar cada voz é respeitar a diversidade e evitar a invisibilidade, assim, encorajar a autonomia dos estudantes promove práticas mais humanizadoras (hooks, 2021, p. 90). Os pensamentos dos estudantes parecem estar imbuídos das ideias de Paulo Freire (2022, p. 80) quando este afirma que a humanização pode ser feita por uma educação corajosa, e ainda, que a educação é um ato de amor e de coragem (Freire, 2022, p. 127). A estudante Vitória, sem conhecer, parece partilhar dos pensamentos de bell hooks (2020, p. 150), quando esta afirma que o amor combina com cuidado e é fundamentado na aceitação e no reconhecimento. Ser mais gentil é ter responsabilidade e se comprometer com a ética do amor, e isso fragiliza a desumanização da cultura da dominação (hooks, 2021, p. 206).

Outro estudante considera que, além de saberes sobre inclusão, se faz necessário ter criatividade e vivenciar experiências reais no contexto de atuação: “Precisa ter uma maior noção inclusiva, criatividade e vivências presenciadas” (Antônio, PQI, questão 2).

A disciplina ministrada para a coleta de dados desta pesquisa também contemplou o compartilhamento de ideias de atividades práticas pensadas para contextos inclusivos. Algumas dessas atividades podem ser conferidas na publicação de Fagundes e Sobreira (2023). Outros dois estudantes tiveram percepções bem distintas. Um acredita que precisa entender de todas as deficiências e transtornos para atuar no contexto da questão problema, com a resposta a seguir: “Acredito que preciso estar capacitado para todos os diversos tipos de deficiência e transtorno, afinal cada um tem sua especificidade e uma maneira correta de se ensinar. Sei que é difícil tratar de todos, mas é necessário” (Pedro, PQI, questão 2). Outro, aparentemente, responsabiliza apenas a pessoa com deficiência e transtorno sobre sua aprendizagem: “Apenas disposição ativa por parte do aluno(a), mesmo que seja pessoa com deficiência ou quaisquer transtornos” (Bruno, PQI, questão 2). Essas situações fazem conexão com os modelos da deficiência: o modelo médico e o modelo social.

Todo processo formativo e prática docente evolui com a autoavaliação. É humanamente impossível ser professor de música na Educação Básica e conhecer com profundidade questões específicas sobre todas as deficiências e transtornos. No entanto, ao se deparar com uma especificidade em sala, o educador musical precisa compreender a deficiência ou transtorno como uma questão multidisciplinar. O modelo social propõe uma visão sociológica da deficiência e entende que as barreiras sociais podem influenciar no contexto de aprendizagem e proporcionar vivências de opressão. Portanto, a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, e sim, como uma questão social (Diniz, 2012, p. 15).

Também não se pode pensar na inexistência da autoavaliação na prática docente diante a diversidade ou transferir unilateralmente a responsabilização sobre a aprendizagem no contexto. Conforme já apresentado, o modelo médico desconsidera as barreiras existentes no contexto social e direciona a atenção à limitação funcional da pessoa (Maior, 2017, p. 31). Portanto, o modelo médico entendia que as desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência tinham uma dimensão apenas individual da deficiência (Böck; Silva; Gomes; Beche, 2020, p. 213). É importante se autoavaliar e considerar as diferenças, pois essa ação tem potencial de revolucionar a sala de aula

(hooks, 2017, p. 193). A autoavaliação proporciona a criação de práticas pedagógicas que envolvem os estudantes e resultam em formas de saber que aumentam sua capacidade de viver plenamente (bell hooks, 2017, p. 29).

Ao responderem sobre o que achavam que poderia ser a principal questão, dificuldade ou problema que uma pessoa com deficiência ou transtornos pode enfrentar nos contextos de ensino e aprendizagem musical, houve percepções distintas. Dois estudantes têm compreensão relacionadas ao modelo médico da deficiência, afirmando entender que a principal questão da dificuldade em sala estaria diretamente ligada à "falta de concentração ou atenção devido à sua deficiência" (Moisés, PQI, questão 3); "Acredito que concentração" (Lucas, PQI, questão 3). Outros dois entendem que a maior dificuldade é ser ou se sentir pessoas diferentes: "Acho que a maior dificuldade de uma pessoa com deficiência é ser diferente das outras pessoas" (Andrea, PQI, questão 3); "Acredito que se sentir diferente" (Pedro, PQI, questão 3).

Outros três participantes falam sobre inclusão, pressão, inferioridade, exclusão e preconceito. As percepções são: "Conseguir ser incluídas nas mesmas experiências que os demais (Beatriz, PQI, questão 3); "Se sentir pressionada ou se sentir menos que outros. Se sentir excluída" (Vitória; PQI, questão 3); "Fazer parte integrante em um âmbito onde os demais envolvidos tem algum tipo de preconceito para as pessoas com deficiência ou transtornos (Bruno, PQI, questão 3).

Todas essas respostas estão diretamente ligadas ao capacitismo. De acordo com todo o referencial teórico apresentado neste estudo, o capacitismo é a discriminação, o preconceito e a opressão sofrida pelas pessoas com deficiência (Segalla, 2021, p. 18; Marco, 2020, p. 18). Essa opressão implica na sujeição dos corpos das pessoas com deficiência e transtornos, em razão das pessoas sem deficiência e transtorno, entendendo-as como pessoas incapazes, fracas, vulneráveis, sem inteligência, menos avançadas (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 26). Portanto, o capacitismo impossibilita a efetiva inclusão.

Outros estudantes falaram sobre problemas como a falta de diretrizes (regras) e espaço físico adequado, falta de acessibilidade, adaptações, e, mais uma vez, citam a falta de formação para "saber lidar com a situação". Assim, relatam que as maiores dificuldades a serem encontradas pelas pessoas com deficiências e transtornos são:

> [a falta de] um espaço adequado com tudo que o deficiente possa utilizar para o aprendizado. (Marcos, PQI, questão 3).
> São as diretrizes que ainda não tem regras básicas para o contexto. (João, PQI, questão 3).
> A de adaptação ao mundo externo e não do mundo externo se adaptar a ele(a). (Ana, PQI, questão 3).
> A primeira dificuldade é a questão da acessibilidade e inclusão ... Hoje em dia ainda existem escolas com o problema de acessibilidade e inclusão, pois a maioria dos profissionais não são treinados para lidar com esse tipo de situação. (Tiago, PQI, questão 3).

Todas essas percepções fazem relação com as questões levantadas pelo modelo social da deficiência, que reconhece a restrição da participação das pessoas com deficiência na sociedade como fator deliberativo para a desigualdade. Muitos obstáculos são encontrados em ambientes inacessíveis e com falta de ausência de adaptações e comunicação alternativa. Por esse motivo, os estudos entendem o conceito de deficiência como desvantagem social (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Apenas um estudante declarou não saber responder à questão: "Eu fracamente, não sei responder essa pergunta" (Antônio, PQI, questão 3).

A quarta pergunta do questionário inicial pede que os estudantes digam se sabem o que é capacitismo e se poderia explicar com suas palavras o que seria. Dos 12 estudantes que responderam, oito afirmam não saber o que é capacitismo. Os outros quatro afirmaram saber o que é capacitismo e fizeram as seguintes considerações:

> Capacitismo seria julgar a pessoa com deficiência ser incapaz de realizar atividades. Impedir essa pessoa de participar. (Vitória, PQI, questão 3).
> Sim, é a maneira como outras pessoas pré-definem que pessoas com deficiência ou transtornos teriam dificuldades mediante alguma situação. (Ana, PQI, questão 3).
> Sim, capacitismo são ações que foram normalizadas no cotidiano, mas exclui, ofende ou invalida pessoas com deficiência. (Beatriz, PQI, questão 3).
> Capacitismo é você discriminar uma pessoa com deficiência. (Antônio, PQI, questão 3).

Como o primeiro questionário foi aplicado no início da disciplina, apenas 12 participantes responderam. Percebi ao longo dos encontros que muitos estudantes moravam em cidades vizinhas, ou muito longe da UERN e tiveram dificuldades em iniciar as atividades na Universidade por conta dos transportes. Como informado, a disciplina

tinha 17 estudantes matriculados, mas apenas um não compareceu às aulas. No entanto, todos os 16 estudantes participaram do Questionário Final.

No Questionário Final foi perguntado se os estudantes sabiam o que era capacitismo antes de cursar a disciplina. Dos 16 respondentes, 11 responderam que não, confirmando assim oito dos respondentes no Questionário Inicial, mais três respondentes que participaram apenas do Questionário Final. Então no total, dos 16 participantes da pesquisa, apenas cinco afirmaram saber o que era capacitismo antes de cursar a disciplina.

É importante enfatizar as respostas de quatro estudantes, dentre os 11, que afirmaram não saber o que era capacitismo antes de cursar a disciplina. Dois deles haviam respondido o Questionário Inicial e afirmaram que: "[...] após as aulas, consegui entender e ver com mais frequência na sociedade onde e como o capacitismo ocorre" (Marcos, PQF, questão 2), e que "só depois de um debate em sala de aula que eu realmente aprendi" (Moisés, PQF, questão 2). As observações de Marcos e Moisés me fazem crer que as discussões realizadas durante as atividades da disciplina promoveram aprendizagem, estimularam a percepção quanto a situações capacitistas, estimulando assim o pensamento crítico. Para bell hooks (2020, p. 58), "à medida que estudantes se tornam pensadores críticos, eles com frequência mudam de ponto de vista por vontade própria: somente eles sabem se essa mudança é para melhor".

Outros dois não haviam respondido o Questionário Inicial. Um afirmou que não sabia do assunto: "[...] nunca tinha ouvido falar" (Gabriel, PQF, questão 2). O outro, deu a entender que já tinha prévio conhecimento, mas que passou a entender de outra forma após os debates das aulas: "Não da forma como foi abordada" (André, PQF, questão 2). Apesar de não ter a intenção de comparar os estudos, é importante considerar que no estudo piloto realizado na UNIRIO, nenhum[30] dos cinco participantes sabia do que se tratava o assunto (Fagundes, Sobreira, 2023). A quantidade de estudantes e o contexto em que estão inseridos pode influenciar nestas questões, e vale considerar que na UERN a disciplina sobre a temática faz parte da matriz curricular como obrigatória.

No Questionário Final, foi pedido novamente que respondessem com suas palavras sobre o que seria capacitismo, a fim de perceber os discursos após as discussões na disciplina. As respostas foram diversas, mas todas apresentaram questões pertinentes discutidas em sala. Dos 16 participantes, sete classificaram o capacitismo como um

[30] https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvicongresso/XXVICongresso/paper/viewFile/1545/1122

preconceito relacionado a questões sobre capacidade, subestimação e superestimação (Segalla, 2021, p. 19; Ignarra; Saga, 2023, p. 61) das pessoas com deficiência:

> É justamente o preconceito e o julgamento para com pessoas com deficiência, julgando ser superior ou que elas não são capazes de realizar alguma ação. (Bernardo, PQF, questão 3).
> É como se fosse um preconceito com as pessoas com deficiência, pois muitas vezes julgamos que elas não são capazes de fazer determinadas coisas ou que elas são inferiores. (Pedro, PQF, questão 3).
> Julgar uma pessoa com deficiência ser inapta para executar qualquer ação. Superestimar também é uma forma de capacitismo. (Vitória, PQF, questão 3).
> O capacitismo é tudo aquilo que diminui ou até mesmo exalta pessoas atípicas fazendo com que elas pareçam diferentes dos outros, como se não fossem pessoas comuns como as outras. (Beatriz, PQF, questão 3).
> Uma das formas de preconceito contra pessoas com deficiência, superestimar o indivíduo. (Antônio, PQF, questão 3).
> É superestimar ou subestimar alguém com ou sem deficiência que de algum modo possa transparecer aptidões, condições, ou tendências a alguma atividade ou ação, isso, do ponto de vista de algum terceiro. (Bruno, PQF, questão 3).
> Capacitismo é o preconceito, a discriminação das pessoas em relação às pessoas com deficiência, que menosprezam a capacidade de desenvolvimento de uma pessoa com alguma deficiência. (Gabriel, PQF, questão 3).

Bruno entendeu o capacitismo como um julgamento ao subestimar ou superestimar a capacidade das pessoas com ou sem deficiência. João e Moisés responderam apenas entender o capacitismo como um preconceito (Marco, 2020, p. 18; Segalla, 2021, p. 18), sem aprofundar o discurso: “É o preconceito com pessoas com deficiência” (João, PQF, questão 3); “O capacitismo é um preconceito a pessoas com deficiência. Em achar que elas não podem ser incluídas no meio da sociedade como "as outras pessoas"” (Moisés, PQF, questão 3). Já Léo, em sua resposta, deu a entender que relacionou o capacitismo aos estereótipos atribuídos às pessoas com deficiência: “a ideia de colocar alguém em um potinho cheio de condições” (Léo, PQF, questão 3). O capacitismo rejeita a pluralidade e rotula as pessoas com deficiência (Marco, 2020, p. 18).

Lucas, Marcos e Tiago consideraram a forma como nos relacionamos com pessoas com deficiência, levantando questões sobre tratamento e comunicação, além do preconceito:

> É uma forma de preconceito para pessoas com deficiência, seja por forma de tratamento, comunicação. (Lucas, PQF, questão 3).

> Preconceito com as pessoas com deficiência, que pode vir a ocorrer muitas vezes pela forma em tratar a pessoa com deficiência. (Marcos, PQF, questão 3).
> Capacitismo é o preconceito contra pessoas com deficiência, discriminação ocorrida por meio de determinados tratamentos, formas de comunicação, práticas, barreiras físicas e arquitetônicas que impedem o pleno exercício da cidadania dessas pessoas. (Tiago, PQF, questão 3).

Além das situações de tratar e se comunicar (Loreto, 2021, p. 61 - 72), Tiago ainda faz considerações sobre barreiras físicas e arquitetônicas (Tudissaki, 2015; Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 66), ao entender que estas questões também são impeditivas na participação das pessoas com deficiência em nossa sociedade. As pessoas com deficiências reivindicam seus direitos de serem atores de sua própria história, e o acesso aos ambientes era uma das principais pautas pela busca da autonomia e independência. É importante atingir a mobilidade necessária e trabalhar para viver com autonomia (Piccolo, 2015, p. 65 - 90; Diniz, 2012, p. 57).

Outros três participantes fizeram considerações mais aprofundadas ao explicar seus entendimentos sobre o capacitismo. Nas respostas, além de relacionar que entendiam como uma forma de discriminação e preconceito, a forma como se relacionar, trazer questões sobre capacidade, falta de acessibilidade, levantaram questões como igualdade de oportunidades (Brasil, 2008), conscientização (hooks, 2021, p. 108; Freire, 2022, p. 96), infantilização (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 26) e interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021), ao considerar a necessidade de respeitar a diversidade:

> Capacitismo é a discriminação, preconceito ou tratamento desigual baseado na suposição de que pessoas com deficiências físicas, mentais ou intelectuais são inferiores às pessoas sem deficiência. Essa forma de discriminação pode se manifestar de várias maneiras, incluindo atitudes negativas, estereótipos prejudiciais, falta de acessibilidade e exclusão social. O capacitismo muitas vezes perpetua a ideia de que as pessoas com deficiência são menos capazes, menos inteligentes ou menos dignas de respeito e oportunidades do que aquelas sem deficiência. É importante combatê-lo promovendo a inclusão, a igualdade de oportunidades e a conscientização sobre os direitos e dignidade das pessoas com deficiência. (André, PQF, questão 3).
> A maneira como falamos e agimos com pessoas com deficiência, na qual a referimos como pessoas incapacitadas de fazer determinada função, infantilizar ou até mesmo, colocá-las como superiores aos demais. (Nalu, PQF, questão 3).
> Capacitismo é toda ação de desrespeito às pessoas [com deficiência], seja ela de várias maneiras, culturas, religião e outras. (Andréa, PQF, questão 3).

A partir destas respostas foi possível perceber que as atividades realizadas em sala estimularam a aprendizagem sobre deficiência e capacitismo e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a temática. As respostas vão de encontro aos escritos de bell hooks (2021, p. 83) quando afirma que os indivíduos mudam os pensamentos e as ações quando se tornam conscientes e quando desejam usar a consciência para alterar comportamentos. Baseando-me nos pensamentos de bell hooks: "Minha principal intenção como professora é criar uma comunidade aberta de aprendizagem, onde estudantes possam aprender a ser pensadores críticos capazes de compreender e de reagir ao material que estivermos estudando juntos (hooks, 2020, p. 58).

Assim, no decorrer dos encontros das aulas, os estudantes foram estimulados a pesquisar sobre as mais diversas deficiências e transtornos. Então tivemos algumas aulas em que os estudantes, divididos em grupos, apresentaram seminários a partir dos seus próprios interesses, diante das minhas sugestões. É preciso ter a consciência de que seria impossível pesquisar sobre todas as deficiências, portanto, esta pesquisa parte da realidade apresentada. Os encontros foram seguidos com apresentações de seminários, atividades práticas, compartilhamento de materiais didáticos e discussões sobre diversas temáticas que iam surgindo em sala.

As discussões aconteciam a partir das temáticas dos seminários, de forma livre e reflexiva, os estudantes eram estimulados a pensar de forma crítica todas as questões e exemplos que eram compartilhados em sala. Daí surgiam reflexões sobre os diferentes contextos de ensino e aprendizagem musical, e de como poderíamos contemplar a diversidade de forma a respeitar a multiplicidade do ser. Então, começamos a refletir sobre as possibilidades de diferentes características que uma pessoa com deficiência pode apresentar, sobre a importância de considerar sua interseccionalidade, sua história de vida e seu contexto social.

A quarta questão do Questionário Final buscou entender a opinião dos estudantes sobre como o capacitismo se expressa na sala de aula de música, além de sugerir que citassem algumas ações como exemplo. Cinco participantes citaram exemplos de situações capacitistas a partir de julgamentos sobre capacidade (Ignarra; Saga, 2023, p. 61), tanto por parte dos professores, quanto dos colegas de turma, quanto de familiares, afirmando que o capacitismo se expressa:

> De diversas formas. Pode vir do professor que julga que um aluno não seja capaz de assimilar determinado conteúdo, pode vir de outros alunos em sala que muitas vezes podem se sentir superiores aos alunos com deficiência, até mesmo dos próprios pais de alunos que podem julgar que eles não são capazes de realizar determinada ação. (Bernardo, PQF, questão 4).
> Muitas vezes achar que um cego tem super audição. (Marcos, PQF, questão 4).
> Achando que somente elas sabem tocar e mais ninguém. (Moisés, PQF, questão 4).
> Ex1: Ele(ela) consegue perceber estes sons, mas ele(ela) não é surdo? ex2: Ela(ele) tem mais talento do que eu. ex3: Ela(ele) não consegue aprender, é muito velho(velha). (Bruno, PQF, questão 4).

Bruno ainda considera que, além da subestimação das capacidades, fazer comparações também são atitudes capacitistas. Outros dois estudantes também fizeram considerações sobre atitudes somadas a pensamentos (Loreto, 2021, p. 61 - 72). Estes citaram exemplos com brincadeiras que não deveriam acontecer, desprezo e sentimento de superioridade (Marco, 2020, p. 50):

> Diversas formas. Como brincadeiras de mal gosto, fazer a pessoa com deficiência como um coitadinho etc. (Tiago, PQF, questão 4).
> Quando alguém da turma que sabe determinado assunto se acha superior aos outros. (Pedro, PQF, questão 4).

Dois estudantes citam exemplos sobre a falta de preparo dos professores e professoras para atuar com uma perspectiva inclusiva nos diferentes contextos:

> Numa aula de música, não incluir o aluno com deficiência demonstra despreparo do educador. (Vitória, PQF, questão 4).
> O capacitismo está muitas vezes nas aulas dinâmicas, as práticas que muitas vezes exigem o movimento dos alunos, a questão é que tudo é questão de perspectiva e tudo se adapta, mas os professores a maioria das vezes não estão preparados para adaptar as situações e fazer a inclusão de todos. (Beatriz, PQF, questão 4).

Beatriz chama a atenção para o despreparo de professores com questões sobre adaptações (Louro; Silva, 2023, p. 19) fato comentado por outros quatro estudantes, no entanto, apresentando perspectivas diferentes. Gabriel enfatiza a importância da inclusão da pessoa com deficiência em todas as atividades realizadas em sala e considera necessário que o professor faça adaptações (Louro, 2012; 2018) para uma efetiva inclusão:

> O capacitismo também está presente também nas aulas de arte/música, de modo que muitas vezes a pessoa com deficiência é isolada (ou excluída) das atividades práticas como uma brincadeira, atividade didática. De modo que o professor não optou por realizar a adaptação necessária dessa atividade para incluir o aluno com deficiência. Essa adaptação é necessária para efetivar a inclusão e ainda oportunizar o desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência. (Gabriel, PQF, questão 4).

Outros dois estudantes percebem a adaptação exclusiva em sala como uma atitude que não promove a inclusão. Assim, apontam que o professor pode achar que dar uma tarefa exclusiva para o aluno com deficiência não é incluir, mas excluir:

> Quando excluímos um(a) aluno(a) com deficiência por não achar que ele seria capaz de realizar determinada atividade. Fazer determinada tarefa apenas para um estudante com deficiência, enquanto para os demais, a atividade é a mesma. (Nalu, PQF, questão 4).
> Na sala de música, a adaptação a uma pessoa com deficiência seja ela qual for, alguns exemplos, seria deficiência visual. (Andréa, PQF, questão 4).

É necessário atentar para a necessidade de adaptação em sala. Pode acontecer a necessidade do uso de tecnologias assistivas (Tomé, 2003; Tudissaki, 2015; Louro, 2012; 2018), em que o estudante precise usar por exemplo engrossadores de lápis para conseguir usar baquetas, pranchas de comunicação para adaptar a comunicação, adaptação de cadeiras e mesas ou a utilização de órteses para tocar instrumentos musicais, entre outras. São situações bem específicas que, de fato, podem ser extremamente necessárias. No entanto, para atividades gerais, na ausência de especificidades como estas, é de extrema importância a criação de opções diversas para que todos possam participar e se desenvolver musicalmente de forma coletiva, realizando atividades em que todas as pessoas possam participar juntas. Como educadores podemos “abrir o espaço de aprendizagem para que ele possa ser mais inclusivo” (hooks, 2021, p. 90), e não exclusivos. Isso diz sobre ampliar as maneiras de ensinar, e de como tal atitude se torna uma das habilidades mais valiosas que podemos adquirir (hooks, 2021, p. 89).

Já Antônio e Léo direcionam o entendimento de que o ideal seria a pessoa com deficiência se adaptar ao ambiente, ou ao instrumento. Isso se assemelha ao modelo biomédico (Maior, 2017, p. 32; Cunha, 2021, p. 304) da deficiência, pois responsabiliza unicamente a pessoa com deficiência pela sua efetiva inclusão. Eles afirmam:

> Quando alguém fala: "ele é assim", colocando a pessoa numa situação em que o instrumento se adapta a ela, e não ela ao instrumento etc. (Léo, PQF, questão 4).
> Adaptar toda a sala por causa do mesmo [da pessoa com deficiência], fazendo assim ele se sentir indiferente. (Antônio, PQF, questão 4).

Outros dois também citam exemplos que se assemelham às questões do modelo biomédico da deficiência, pois citam exemplos com sentimento de pena e elogios indevidos (Louro, 2023, p. 5):

> Por exemplo, um aluno com deficiência entra na sala, e logo falam "coitado do bichinho", "tão novo". (Lucas, PQF, questão 4).
> É você ter alunos com deficiência e transtorno e fazer algumas ações na qual você perceba que ele está interagindo ex: aluno tocar instrumentos com uma só mão no caso de deficiente físico. (João, PQF, questão 4).

A quinta pergunta do Questionário Final buscou respostas quanto ao que nós, como professores e professoras de música, podemos fazer para combater o capacitismo nos contextos de ensino e aprendizagem musical. A pergunta também sugeriu que os estudantes citassem exemplos.

No geral, as percepções dos respondentes sobre ações que possam combater o capacitismo no contexto de ensino e aprendizagem musical foram centralizadas na realização das atividades pedagógicas musicais. No entanto, os participantes teceram vários exemplos que fazem relação com a forma de realizar essas atividades, ou até mesmo sobre o que precisamos fazer para realizá-las buscando garantir a efetiva inclusão.

Assim, em suas respostas, afirmaram que para combater o capacitismo e garantir a inclusão é preciso que as atividades pedagógicas sejam realizadas de forma coletiva, colaborativa, com planejamento, partindo da ação de inicialmente conhecer a turma, considerando a diversidade, o respeito, dentre outras questões.

Sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas, Léo entende que combater o capacitismo é "desenvolver atividades lúdicas para encaixar todos no mesmo sentido da aula (Leo, PQF, questão 5). Sobre planejamento e coletividade, Nalu afirma que é preciso: "Trabalhar não só em sala de aula, mas também na produção dela, o desenvolvimento de atividades que as incluam, se fazendo comum a participação desses alunos entre eles (todas as pessoas da turma)" (Nalu, PQF, questão 5). Nalú afirma que para combater o capacitismo é preciso planejar as atividades e entende que estas precisam ser realizadas

de forma que as pessoas com deficiência participem coletivamente e cotidianamente. Para vislumbrar “um futuro de paz e justiça globais, devemos todos nos dar conta de que a colaboração é a prática mais efetiva para permitir que todas as pessoas dialoguem juntas, para criar uma nova linguagem de parceria comunitária e mútua” (hooks, 2020, p. 78).

Em consonância com a resposta de Nalu, no que diz respeito a tornar comum e cotidiana a participação ativa das pessoas com deficiência nas atividades musicais, Tiago também levanta uma questão sobre a naturalização da participação ativa e coletiva: “Tratando o mesmo como uma pessoa "normal” como todas as outras e incluindo essas pessoas nas atividades” (Tiago, PQF, questão 5). Novamente surge exemplos sobre a forma como tratar (Loreto, 2021, p. 61 – 72) ou até se relacionar com as pessoas com deficiência, e apesar de o estudante usar a palavra “normal”, entende-se que não está se referindo de forma pejorativa às questões de corpo normatividade (Diniz, 2012, p. 8; Barbosa; Barros, 2020, p. 39; Mello, 2016, p. 3272). Na situação o termo nos remete a busca por promoção da equidade, entendendo que uma forma de combater o capacitismo é garantir que todas as pessoas acessem e participem das atividades como qualquer outra pessoa.

Vitória considera que combater o capacitismo é realizar atividades pedagógicas musicais que além de trabalhar elementos da música, possam estimular diferentes sentidos e a utilização de outras áreas das artes: “Pensar a música para além do fazer musical, estimular outras áreas da arte, estimular outros sentidos” (Vitória, PQF, questão 5). Sua consideração nos leva a refletir na elaboração de propostas pedagógicas que estimulem, além da audição e da visão, o paladar, o olfato, o tato etc.

Andréa cita a importância de reconhecer a diversidade e a busca pelo conhecimento de forma colaborativa e compartilhada, e reconhece que: “Como professores temos que nos ajudar, pois vivemos num mundo onde as pessoas têm suas diversas maneiras diferentes (de ensinar e aprender), buscar conhecimentos um com o outro” (Andréa, PQF, questão 5). Andréa fala sobre a necessidade de colaboração entre os professores, e entende que o diálogo e o compartilhamento de conhecimento podem atender a essa necessidade. Diante da necessidade do diálogo e da colaboração, o monólogo é uma ferramenta menos útil para transmissão de ideias, pois “a aquisição de conhecimento chega até nós, na vida diária, por meio de conversas. Como ferramenta de ensino, dentro e fora da sala de aula, a conversação é incrivelmente democrática. Todas as pessoas falam, todas as pessoas se envolvem em conversas” (hooks, 2020, p. 81 - 82).

A resposta de Marcos também traz elementos sobre a possibilidade de trabalhar com colaboração e coletividade, e que além de enfatizar a necessidade de conhecer a turma, é importante conscientizar-se sobre as individualidades no que diz respeito as dificuldades apresentadas. Marcos ainda considera que a livre expressão também influencia na aprendizagem musical:

> Ensinar que cada pessoa, sendo ela deficiente ou não, que todos temos dificuldades, e que ambas precisamos nos expressar em aula. Acredito que se todos da turma souberem de ambas as dificuldades em sala, todos poderiam se ajudar. (Marcos, PQF, questão 5).

As respostas de Beatriz e Gabriel também enfatizam a importância da participação coletiva nas atividades desenvolvidas em sala. Beatriz faz uma observação sobre conhecer previamente a turma, para que assim seja possível melhor promover a inclusão. Gabriel afirma ser necessário ter sensibilidade e profissionalismo para atender as necessidades dos estudantes. Tanto Beatriz, quanto Gabriel, compreendem essas ações como um ponto de partida para a efetiva inclusão, se configurando assim como formas de combater o capacitismo:

> Devemos primeiro entender a necessidade de cada aluno e entender melhor como podemos melhorar a experiência de cada um mais de uma forma geral em que todos possam participar. (Beatriz, PQF, questão 5).
> Precisamos primeiramente ter sensibilidade e profissionalismo ao incluir em nossas aulas momentos didáticos adequados às necessidades dos nossos alunos, como por exemplo jogos musicais, aulas percussivas explorando o corpo ou jogos com notas musicais. De modo que todos possam participar de alguma maneira. (Gabriel, PQF, questão 5).

Atender as necessidades dos estudantes e buscar alternativas de resolutivas é estar aberto, reflexivo e em constante aprendizagem e avaliação. Gabriel e Beatriz percebem que para combater o capacitismo é preciso ampliar as maneiras de ensinar (hooks, 2021, p. 89) e de criar possibilidades (Freire, 2008, p. 22). Se engajar em novas maneiras de pensar é evitar trabalhar "dentro da cultura do dominador" (hooks, 2020, p. 57). Onde há amor onde há dominação" (hooks, 2020, p. 149) e ensinar com amor nos torna mais capacitados para atender às especificidades dos estudantes" (hooks, 2021, p. 208).

Ao entender a sala de aula como um lugar de honestidade e integridade, compreendi que para ensinar sem preconceito exige que sejamos aprendizes e voltemos a ser estudante, pois precisamos reaprender para conseguir combater as violências (hooks, 2020, p. 62 - 64). Nas discussões em sala desafiei os estudantes a pensarem para além das

deficiências e transtornos. A sala de aula deve ser um lugar de integridade para que a educação como prática da liberdade seja efetiva e naturalizada (hooks, 2020, p. 65). Para a autora "a integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos (hooks, 2020, p. 65).

Não só Marcos nos remete às questões sobre a conscientização e individualidades. Em relação à conscientização, as respostas de Bernardo e Moisés afirmam que é preciso debater sobre o capacitismo, e que além da realização de atividades práticas, sugerem que a utilização de outras ferramentas e outras metodologias sejam realizadas no contexto de ensino e aprendizagem:

> Primeiramente, falar e debater sobre isso trazendo a conscientização sobre este tema em sala de aula. Além disso, trazer atividades e realizações práticas que sejam verdadeiramente inclusivas. (Bernardo, PQF, questão 5).
> Com palestras, vídeos, e inclusão em sala. (Moisés, PQF, questão 5).

Em relação ao reconhecimento das individualidades, assim como Marcos, as respostas de Lucas e Bruno entendem que para combater o capacitismo no contexto de ensino e aprendizagem musical é importante respeitar a diferença, não ser invasivo e buscar a promoção da equidade e da humanização diante a diversidade.

> Orientar os alunos sobre o respeito com o próximo, independente de deficiência, cor, religião, enfim. Não tratar a pessoa com deficiência de forma infantilizada, não oferecer ajuda sem que seja necessitada, isso pode ser invasivo! (Lucas, PQF, questão 5).
> Ensinar utilizando-se de metodologias que contenham equidade, independentemente de raça, cor, gênero, religião etc. Proporcionando um ambiente inclusivo e humanitário. (Bruno, PQF, questão 5).

Lucas e Bruno fazem considerações de reconhecimento sobre à interseccionalidade (Collins, 2022; Akotirene, 2022; Crenshaw, 2015; Collins; Bilge, 2021) das pessoas com deficiência. Como foi explicado anteriormente, a partir das situações compartilhadas durante os seminários realizados na disciplina, surgiram discussões sobre questões de gênero, sexualidade, raça, classe, religião, entre outras temáticas. Os debates nos levaram a refletir criticamente (hooks, 2021, p.108; Freire, 2022, p. 96) sobre as individualidades das pessoas com deficiências e/ou transtornos, e a pensarmos como as diversas situações influenciam no contexto de ensino e aprendizagem musical. Considerar a interseccionalidade da pessoa com deficiência é entender que as

diferenças podem estar inter-relacionadas, com combinações variadas, e essas combinações afeta os diferentes aspectos da vida social das pessoas. Valorizar a riqueza das múltiplas identidades é buscar compreender as individualidades (Collins; Bilge, 2021, p.189).

De todas as respostas, apenas dois participantes fizeram considerações muito divergentes dos demais. João não aprofundou sua resposta, talvez na tentativa de ser objetivo, afirmou que combater o capacitismo era "acabar com o preconceito e a discriminação (João, PQF, questão 5).

Já, a resposta de Antônio, mais uma vez, dialoga com o modelo médico da deficiência (Maior, 2017, p. 32). Antônio afirmou que combater o capacitismo é adaptar a pessoa com deficiência ao contexto em que ela esteja inserida, novamente responsabilizando-a pela sua própria inclusão de forma individualizada. Isso se remete ao modelo curativo e corretivo da deficiência (Maior, 2017, p. 32; Cunha, 2021, p. 304). Antônio afirmou que era combater o capacitismo era: "Adaptar a situação do indivíduo aonde ele não precise fazer igual a todos, ao invés da sala se adaptar ao indivíduo com deficiência, o mesmo será adaptado à sala" (Antônio, PQF, questão 5). Mesmo que sua resposta cite a questão da adaptação, está se referindo à situação em que não há a necessidade da responsabilidade social na inclusão no contexto de ensino e aprendizagem. (Diniz, 2012, p. 15; Barbosa; Barros, 2020, p. 39)

Todo o referencial teórico deste estudo leva a entender que o modelo médico já foi ultrapassado, exatamente por não contemplar as questões subjetivas das pessoas com deficiência (Akotirene, 2022, p. 43; Diniz, 2012, p. 58; Lopes; Solvalagem; Busse, 2020, p. 133). Tanto para o modelo social da deficiência, quanto as questões discutidas pelo referencial teórico sobre capacitismo aqui apresentadas consideram esse tipo de pensamento e ação como violentos.

Preciso fazer algumas considerações sobre a participação de Antônio nos encontros das disciplinas. Primeiro, Antônio foi um estudante que faltou bastante às aulas devido a um acidente que sofreu e a outras questões pessoais. Devido a essa ausência, seu grupo (que neste caso formou-se uma dupla) formado para a apresentação do seminário foi o último a ser apresentado. Diante da situação, precisei procurar o estudante para saber se ele ainda tinha interesse em participar da disciplina apresentando o seminário. Tive que adaptar o cronograma para que sua apresentação pudesse ser encaixada nos encontros, pois todas as temáticas escolhidas precisavam ser discutidas coletivamente. O que pude

perceber é que seu comportamento e suas falas nas discussões em que conseguiu estar presente eram feitas sempre com um ar de superioridade. Ele se comportava em sala como se soubesse mais dos assuntos dos que os demais colegas e sempre fazia falas em discordâncias com os colegas no que diz respeito à busca por entender e acolher a diversidade. Antônio agia como se sempre estivesse com a razão, e muitas vezes recusava as falas dos demais, enquanto os colegas faziam o movimento contrário, o de ouvir e buscar entender as falas e os pensamentos compartilhados coletivamente. Em suas falas, Antônio fazia questão de dizer que já pesquisava e já trabalhava com pessoas autistas e sabia o que estava falando, se mostrando fechado a buscar entender e perceber outras questões levantadas e discutidas em sala.

Mesmo que se busque promover um ambiente de ensino e aprendizagem musical coletivo e colaborativo, a construção de uma comunidade de aprendizes a partir do compartilhamento do conhecimento, e que estimule o pensamento crítico, nem sempre os estudantes estarão abertos a observar as diferentes perspectivas que uma situação pode apresentar. Nem todas as pessoas entendem a necessidade da ampliação de seus conhecimentos e mudança de determinados comportamentos. Nem todos os estudantes estão abertos a aprender novas formas de pensar e de saber (hooks, 2020, p. 58), e qualquer pessoa que nega a possibilidade de a mudança ocorrer após a construção da consciência crítica, reforçará a violência e a dominação (hooks, 2021, p. 108).

Vale lembrar que, nas discussões em sala, os estudantes tinham a liberdade de se expressar conforme suas vivências, suas crenças e seus contextos. Então, todas as pessoas em sala tinham direito à fala e a concordar e/ou discordar das questões discutidas ali, desde que pudéssemos respeitar uns aos outros. A humanização pode ser promovida por uma educação corajosa e que proponha a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, suas responsabilidades e seu papel diante seu contexto e sua cultura (Freire, 2022, p. 80). Por isso, precisei administrar os debates, permitindo que os estudantes usassem o tempo que fosse necessário para se expressarem, de forma que pudesse ampliar “as possibilidades de permanecer seguros mesmo em situações em que há discordância e até mesmo conflito” (hooks, 2020, p. 139). Por muitas vezes passávamos do horário do intervalo ou da finalização da aula, porque os estudantes estavam empolgados nas discussões. Entendi que interromper os debates seria uma forma de silenciar ou eliminar “a possibilidade de troca de dialética” (hooks, 2020, p. 138).

> Quando ensinamos nossos estudantes que há segurança em aprender a lidar com conflito, com diferenças de pensamentos e opiniões, preparamos suas mentes para a abertura radical. Assim, mostramos que é possível aprender em ambientes marcados pela diversidade. (hooks, 2020, p. 141).

Entendi que valorizar a troca crítica e a discordância é preparar o aluno para encarar a realidade a partir da realidade, pois os estudantes compartilhavam suas próprias experiências vivenciadas no seu cotidiano.

O Questionário Final termina perguntando se a disciplina, de alguma forma, interferiu nas atitudes e concepções dos estudantes a respeito das deficiências e transtornos. De todas as respostas, apenas um estudante respondeu que "Não" (Moisés, PQF, questão 6). Quatro estudantes responderam apenas com a afirmação "Sim" (Léo; Tiago; Andréa; João, PQF, questão 6). Os demais teceram mais detalhes sobre essa percepção. Lucas e Bernardo afirmam que suas percepções mudaram após as discussões realizadas em sala e que passaram a ter mais interesse em se aprofundarem em determinadas questões. Houve, portanto, "transitividade de consciência no comportamento" (Freire, 2022, p. 108).

> Sim, sim, com certeza, minha percepção sobre o assunto mudou totalmente! (Lucas, PQF, questão 6).
> Sim, me fez ter um olhar mais atento para essas questões e me deu o interesse por um aprofundamento de estudo acerca dessa temática. (Bernardo, PQF, questão 6).

Lucas e Bernardo estiveram abertos às discussões e deram espaço para a transformação da consciência. O aprendizado genuíno exige de nós uma abertura constante, assim, "quando aceitamos que todo mundo tem habilidade para usar o poder da mente e integrar pensamento e prática, reconhecemos que o pensamento crítico é uma forma totalmente democrática de saber" (hooks, 2020 p. 280).

Marcos afirmou que aprendeu muito sobre as deficiências, que as discussões o ajudaram a pensar melhor sobre suas concepções a respeito das temáticas, a entender sobre capacitismo e a buscar compreender as necessidades dos estudantes para promover a inclusão:

> Por outro lado, [a disciplina] ajudou a pensar sobre nossas concepções, entender o que é capacitismo e como ele pode ocorrer, ajudou a compreender a necessidade de cada um, e buscar uma maior inclusão para todos em sala de aula. (Marcos, PQF, questão 6).

Marco passou por uma mudança de consciência e passar por essa mudança é aprender a "pensar fora da caixa", e para isso, "é necessário mobilizar a imaginação de formas novas e diferentes" (hooks, 2020, p. 105).

A resposta de Pedro reconhece que tinha atitudes capacitistas e que pôde perceber após as discussões das aulas que colaboraram para a ampliação do seu conhecimento sobre as temáticas. Os estudantes precisam aprender a habilidade de "integrar e usar a confissão pessoal como meio de aprender mais sobre o material obrigatório" (hooks, 2020, p. 99). Pedro apresenta pensamento similar ao de Vitória. A resposta de Vitória enfatiza com convicção a influência das discussões em sala em relação às suas concepções e atitudes sobre a temática, e mostra empolgação ao afirmar ser necessário abordar sobre os conteúdos não só na disciplina, mas durante todo o curso por se tratar de uma Licenciatura em Música:

> Sim, pois eu mesmo já fiz várias coisas que eram consideradas capacitistas, mas no decorrer das aulas eu pude perceber isso, e também aprendi muitas coisas que eu não sabia sobre algumas deficiências. (Pedro, PQF, questão 6).
> Com certeza! Uma disciplina que trata sobre inclusão deve ser abordada em todo curso, principalmente nos de licenciatura. (Vitória, PQF, questão 6).

O compartilhamento pessoal de Pedro mostra que as ideias e as atitudes não são fixas, na verdade, estão sempre sujeitas a mudanças. Discutir a deficiência sob diferentes perspectivas ampliou seu conhecimento sobre a temática, e observar as diferentes perspectivas é "preparar os estudantes para ouvir pontos de vista que talvez eles jamais tenham escutado" (hooks, 2020, p. 157). Vitória parece empolgada com a aprendizagem e entusiasmada compartilha sua ideia de dar continuidade aos debates sobre as temáticas durante todo o curso. Assim:

> A capacidade de se maravilhar, de se empolgar e de se inspirar por ideias é uma prática que abre a mente de forma radical. Empolgados com aprendizado, extasiados com pensamentos e ideias, como professores e estudantes, temos oportunidade de usar o conhecimento de formas que transformem positivamente o mundo em que vivemos. O pensamento crítico promove entusiasmo pelo aprendizado vitalício. (hooks, 2020 p. 280).

Nalu afirma que a disciplina interferiu de forma positiva em suas atitudes e concepções, pois mesmo já tendo experiência com a docência, nunca havia tido

experiência em contextos com pessoas com deficiência. Assim, afirmou que após as discussões na disciplina compreendeu os princípios básicos para promover a inclusão e como agir metodologicamente:

> Sim, porém de forma positiva. Visto que, embora tenha a prática em sala de sala, jamais tinha trabalhado com pessoas com deficiência, embora, o mesmo, sempre tenha sido um objetivo da área. Mas, a partir de agora, sabendo de quais princípios partir, de quais métodos utilizar e não. (Nalu, PQF, questão 6).

Beatriz também afirmou com convicção sua percepção em relação à interferência da disciplina em suas concepções e atitudes. Afirma que se percebia leiga e despreparada no que diz respeito às temáticas discutidas em sala, mas reconhece que para promover a inclusão partimos do básico e da simplicidade das ações:

> Com toda certeza, principalmente questões de inclusão, eu me considerava uma pessoa totalmente leiga em relação à inclusão e não me sentia nenhum pouco preparada, mas agora no decorrer e final da disciplina percebi que são coisas básicas e que são na verdade muito simples de serem realizadas. (Beatriz, PQF, questão 6).

Já na resposta de Antônio pude perceber algumas questões intrigantes. Ele afirmou: “Me fez abrir os olhos, tento incluir esses pensamentos abordados em sala de aula para o meu dia a dia, pois não tenho interesse em ser docente” (Antônio, PQF, questão 6). Primeiro, ele inicia sua resposta usando um termo de forma pejorativa para indicar sua falta de percepção. O termo utilizado pode ser considerado capacitista (“me fez abrir os olhos”). Pessoas cegas não enxergam mesmo que com olhos abertos, no entanto, não significa dizer que estejam impossibilitadas de perceber certas situações. Assim, o termo poderia facilmente ser evitado, e em vez disso utilizar-se de expressões como “me fez perceber”, ou “me despertou para a realidade”, ou “me fez cair na real”, ou “mudou minha perspectiva”, ou até mesmo “antes eu não percebia”, entre tantas outras. Além de utilizar uma expressão que poderia ser evitada, o estudante afirma tentar trazer os temas abordados em sala para seu cotidiano. No entanto, afirma não ter interesse na docência mesmo estando em um contexto de graduação em uma licenciatura. Se há falta de interesse em atuar em contextos de ensino e aprendizagem, logo se percebe que não há amor pela profissão, o que pode acarretar a falta de interesse e amor pela inclusão. Só abraçaremos a lógica inclusiva se amarmos a justiça e nos posicionarmos ao seu lado (hooks, 2021, p. 43).

Não dá para pensar que o “amor não tem nada a ver com nossa habilidade de ensinar e aprender” (hooks, 2020, p. 240). Quando há uma busca apaixonada pelo conhecimento garante-se o lugar do amor na sala de aula (hooks, 2020, p. 240). Ensinar com amor é combinar cuidado, conhecimento, comprometimento, responsabilidade, confiança e respeito, e isso resulta em lucidez para agir diante as adversidades e cria um melhor clima para o aprendizado ideal (hooks, 2020, p. 242).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma perspectiva que luta para que o processo educativo musical não seja baseado na ênfase nas deficiências e transtornos ou o enfoque nos diagnósticos e *déficits*, e sim na percepção das diferenças como uma situação inerente à condição humana, estando elas associadas a um diagnóstico ou não. O argumento principal centrou-se na proposta de uma educação musical que pudesse ser construída com base na complexidade do ser, a partir da flexibilidade nas tomadas de decisões e do pensamento crítico. Tal perspectiva fez com que todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem estivessem engajados.

A partir das realidades apresentadas no meu contexto de atuação docente no ensino superior percebi a insegurança e a falta de um amparo inicial aos estudantes em formação, sobre questões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência e transtornos. Percebi que faltava um letramento capacitista para a atuação docente em música, e para que pudesse iniciar as discussões sobre a temática, tomei como norte os conceitos de deficiência, capacitismo e interseccionalidade com o objetivo de pensar na construção de uma educação musical inclusiva e não violenta como prática da liberdade.

A partir disso, a pesquisa teve por objetivo geral estimular os estudantes a compreenderem as questões relativas à deficiência, ao capacitismo e à inclusão, considerando uma abordagem pedagógica inclusiva e não violenta. Os objetivos específicos foram: 1) Pesquisar o que os estudantes da Licenciatura em Música da UERN compreendem sobre deficiência e capacitismo; 2) Promover discussões sobre educação musical, deficiência/transtorno e capacitismo considerando a diversidade humana e a interseccionalidade das pessoas com deficiências e transtornos; 3) Analisar, a partir do referencial teórico e das percepções dos estudantes, como o capacitismo se expressa e como pode ser combatido nos contextos de ensino e aprendizagem musical; 4) Estimular a criação de um contexto de ensino e aprendizagem musical inclusivo com perspectiva crítica, anticapacitista e não violenta.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa que se valeu da pesquisa ação e foi realizada com os estudantes matriculados em uma disciplina sobre música e inclusão na Universidade do Estado do Rio de Grande do Norte – UERN. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de Formulário Inicial, Formulário Final e observação, e a disciplina foi organizada e ministrada de forma que nos encontros houvesse apresentações

de seminários, atividades práticas, compartilhamento de materiais didáticos e discussões sobre diversas temáticas que iam surgindo em sala. O estímulo às discussões acontecia de forma livre e reflexiva, proporcionando momentos em que os estudantes pudessem pensar de forma crítica todas as questões e exemplos que eram compartilhados em sala.

A partir dos seminários realizados nas aulas, surgiram reflexões sobre os diferentes contextos de ensino e aprendizagem musical, as possibilidades de diferentes características que uma pessoa com deficiência e transtorno pode apresentar, de como poderíamos contemplar a diversidade de forma a respeitar a multiplicidade do ser, além da importância de considerar a interseccionalidade, a história de vida e o contexto social em questão.

Como citado no capítulo da metodologia, esta pesquisa-ação surgiu do cotidiano pedagógico, a partir das dificuldades identificadas coletivamente, da experiência e dos contextos reais da sala de aula. Assim, pude identificar o envolvimento com as quatro tradições distintas da pesquisa-ação que tomaram por base as diferentes perspectivas. Teve relação com a tradição britânica, pois vinculou a pesquisa à busca pela melhoria da prática; teve relação com a tradição norte-americana, pois relacionou a pesquisa à busca por mudanças sociais; teve relação com a tradição australiana, pois buscou promover equidade e justiça social nos contextos de ensino e aprendizagem musical estabelecidas através de práticas pedagógicas mais inclusivas e não violentas; e, enfim, teve relação com a tradição latino-americana, pois foi uma pesquisa participativa com base nas ideias de Paulo Freire e bell hooks com o intuito de promover a autonomia e a construção da consciência crítica dos participantes.

Considero que a pesquisa-ação foi a metodologia mais adequada para este estudo, pois teve início com o reconhecimento e a análise da situação da investigação, visando a mudança de discursos, de atitudes, de práticas e de situações. Assim, a pesquisa foi um processo social, foi participativa, contemplou práticas colaborativas, e no geral, foi emancipatória quanto às questões de pensamentos e práticas pedagógicas mais conservadoras, além de possibilitar o pensamento crítico e reflexivo. Portanto, os resultados alcançados apresentaram mudanças reais a respeito de como os estudantes passaram a pensar e a interagir nos contextos de ensino e aprendizagem musical em relação à deficiência, ao capacitismo e à inclusão.

A partir disso, avalio que os cinco conceitos da pesquisa-ação integral - PAI foram contemplados na investigação. O conceito de **Contrato** foi contemplado a partir da

abertura e da negociação entre todos os participantes ao escolherem as temáticas dos seminários, ao detectarem as problemáticas das situações compartilhadas, nos questionamentos e na análise das necessidades dos contextos. O conceito de **Participação** foi contemplado a partir do engajamento pessoal e da prevalência dos diálogos que geraram relações de cooperação e colaboração na realização dos seminários com os temas escolhidos. O conceito de **Mudança** foi contemplado nas situações em que os valores dos participantes foram considerados, pois houve momentos de revisão e transformação dos pensamentos e das ações na busca por remover dificuldades.

O conceito de **Discurso** foi contemplado nos momentos das discussões, pois em sua maioria os participantes compartilharam experiências pessoais tornando-se autores das suas próprias histórias, e em diálogo com os demais colegas, construíram uma conscientização crítica para a transformação da sociedade. Estas questões vão contra a educação bancária discutida por Paulo Freire, pois apostam em um projeto educativo revolucionário que considera a participação dos estudantes para a construção do mundo. E por fim, o conceito de **Ação** foi contemplado no ato das reflexões com a busca por conhecimento, além da intenção de intervir por busca de melhorias e de solução de problemas quanto à inclusão nos contextos de ensino e aprendizagem musical, promovendo engajamento nas participações e responsabilidade quanto à inclusão.

A necessidade de compreender a diversidade não apenas a partir de pessoas com algum diagnóstico, e sim considerando as diferenças e a interseccionalidade do ser pode até causar estranhamento e originar uma não adequação aos sistemas educacionais e sociais mais rígidos. No entanto, como educadores e educadoras, precisamos apostar na percepção, no respeito pela multiplicidade e na conscientização crítica para atuar com flexibilidade, adaptação e criatividade, sempre que se perceba ser necessário.

Os procedimentos pedagógicos musicais devem ter por objetivo o processo da aprendizagem e contribuir para a formação dos indivíduos como ser de totalidade. Desta forma, penso na possibilidade de perceber a diversidade como manifestação, e não como uma distorção da natureza humana. Perceber as semelhanças e as diferenças que existem em cada pessoa e aprender a conviver e valorizar as potencialidades de cada ser faz parte do processo de inclusão nas aulas de música. Tal pensamento transcende os aspectos especificamente musicais, uma vez que promove e potencializa a sensibilidade relativa aos acontecimentos que nos cercam.

Neste sentido, por ser o capacitismo um termo muito recente, é preciso cada vez mais investir nas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem musical sob uma perspectiva inclusiva e anticapacitista, na busca não só por atender uma demanda real, mas também de discutir criticamente. A promoção de um ambiente de ensino e aprendizagem musical inclusivo, transgressor e anticapacitista como prática da liberdade tem como foco a ação pedagógica por uma educação musical que possa contemplar a diversidade, considerar a interseccionalidade das pessoas com deficiência e transtorno e combater as diversas violências naturalizadas cotidianamente.

Diante a análise dos dados, a maioria dos estudantes percebeu que para combater o capacitismo e garantir a inclusão seria necessário partir da ação de conhecer o contexto e a turma, considerando a diversidade e realizar atividades pedagógicas de forma coletiva, colaborativa e com planejamento. Os estudantes também compreenderam que para combater o capacitismo no contexto de ensino e aprendizagem musical é de fundamental importância respeitar a diferença, e a partir disso, buscar a promoção da equidade e da humanização diante a diversidade.

No entanto, apesar de minha busca em promover um letramento capacitista, nem todos os estudantes estiveram abertos a considerar as diferentes perspectivas que uma situação pode apresentar. Nem todas as pessoas, mesmo estimuladas a pensar criticamente, tiveram o entendimento de que precisavam ampliar seus conhecimentos, aprender novas formas de pensar e mudar determinados comportamentos. A falta de interesse em atuar em contextos de ensino e aprendizagem e a falta de amor, inclusive pela profissão, podem ser fatores impeditivos para a criação de um ambiente inclusivo e favorável à mudança de pensamento. Por isso é importante considerar que, após a construção da consciência crítica, qualquer pessoa que nega a possibilidade de a mudança ocorrer, reforçará a violência e a dominação.

Ao realizar a pesquisa, aprendi que valorizar a troca crítica e a discordância nas discussões sobre as temáticas é preparar o aluno para encarar a realidade a partir dos fatos que acontecem em sala de aula. Com o estudo, pude entender a sala de aula como um lugar de honestidade e integridade, e passei a compreender que para ensinar sem preconceito, além disso, combatendo as diferentes violências, precisamos ser aprendizes cotidianamente. Ao me aprofundar no referencial teórico, entendi a importância de considerar a interseccionalidade da pessoa com deficiência, pois as combinações variadas

e as diferenças podem estar inter-relacionadas, e estas questões afetam os diferentes aspectos da vida social das pessoas.

O que não posso deixar de considerar é o amor que tenho desenvolvido pelos contextos de ensino e aprendizagem musical. A minha busca apaixonada pelo conhecimento e pelo combate às diversas violências é o que move os meus pensamentos e as minhas práticas pedagógicas. O amor tem tudo a ver com nossa habilidade de ensinar e aprender, e considerá-lo no ambiente de ensino e aprendizagem musical é construir uma combinação entre conhecimento, liberdade, comprometimento, cuidado, responsabilidade, confiança e respeito.

Espero que esta pesquisa abra caminhos para a elaboração de outras pesquisas sobre a temática. Ao realizá-la, me senti em um cenário de "seca do sertão", de "mata fechada", em que foi necessário usar um facão bem amolado para abrir o caminho para a passagem. Apesar da falta de recursos, o que não faltou foi vontade e coragem, mesmo que tivesse que realizar o estudo em meio a tantas outras demandas de vida pessoal e de muito trabalho. Desejo que esta primeira tese sobre música e capacitismo no Brasil potencialize o florescimento de muitas outras. E espero que outras pesquisas possam dar mais enfoque aos compartilhamentos de práticas pedagógicas anticapacitistas e deem continuidade ao impulsionamento de pesquisas que combatam as mais diversas violências nos contextos de ensino e aprendizagem musical.

Todos os educadores musicais podem ser aliados no desenvolvimento de uma cultura mais inclusiva, anticapacitista e não violenta. Para desafiar e mudar o capacitismo é preciso estarmos munidos de respeito, amor e consciência crítica quanto à diversidade. Só será possível desaprender o capacitismo se houver letramento capacitista e mudança de pensamento e de ação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Klesia Garcia; BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTRUTURANTES DA PESQUISA-AÇÃO. *In*: BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; PENNA, Maura; ANDRADE, Klesia Garcia. **Pesquisa-ação e educação musical**: desvendando possibilidades. 2. ed. Petrolina: Editora Ifsertaope, 2025. p. 16-41.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2022. 151 p.

ALVARES, Thelma Sydenstricker; AMARANTE, Paulo. **Educação musical na diversidade**: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação. Curitiba: Editora CRV, 2016. 262 p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasilia: Liber Livro Editora, 2007.Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/pesquisa-acao-rene-barbier-livro-academico/267859748. Acesso em 22 jul. 2025.

BARBOSA, Lívia; BARROS, Ana Paula Nascimento. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da Universidade de Brasília na construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Crv, 2020. p. 37 - 54.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; PENNA, Maura; ANDRADE, Klesia Garcia (org.). **Pesquisa-ação e educação musical**: desvendando possibilidades. 2. ed. Petrolina: Editora IFSertaoPE, 2025. 248 p.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da; GOMES, Débora Marques; BECHE, Rose Clér Estivalete. Estudos da deficiência na educação: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. *In:* GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Crv, 2020. p. 211 - 225.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7).

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de maio de 2016, Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 7 mai. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte – Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: Educ, 2001. 187 p.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa; SCHAMBECK, Regina Finck. Práticas musicais em sala de aula inclusiva: Relatos de uma Escola Waldorf do Brasil**. Revista Educação, Artes e Inclusão**. v.11, n. 2, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLLINS, Patrícia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022. 423 p. Tradução de Bruna Barros, Jess Oliveira.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021. 287 p. Tradução Rane Souza.

CRENSHAW, Kimberlé. **Porque é que a interseccionalidade não pode esperar**. 2015. Traduzido por Santiago D'Almeida Ferreira. Disponível em: https://apidentidade.wordpress.com/2015/09/27/porque-e-que-a-interseccionalidade-nao-pode-esperar-kimberle-crenshaw/. Acesso em: 07 ago. 2023.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. **Serv. Soc. Soc,** São Paulo, v. 141. p. 303-321, maio/ago. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/pykStjJty9FMZZTDCdgGCcy/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

DINIZ, Debora. Deficiência e Políticas Sociais: Entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, *[S. l.]*, v. 15, n. 32, p. 237–251, 2013. DOI: 10.26512/ser_social.v15i32.13043. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13043. fanonrevistaursula.com.br/politica/faces-dos-disability-studies-e-o-modelo-social-da-deficiencia/. Acesso em: 31 jul. 2022.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Débora. Seminário Capacitismo e Interseccionalidade - **Conferência**. ENAMAT Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pOOkhlokf70. Acesso em 27 maio 2025.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 131 p. Tradução Michel Thiollent.

FAGUNDES, Flávia Maiara Lima. Deficiência e capacitismo: reflexões sobre a inclusão na aula de música. **Debates**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 121-132, out. 2022.

FAGUNDES, Flávia Maiara Lima; SOBREIRA, Silvia Garcia. Deficiência e capacitismo: o ensino e a aprendizagem musical a partir de práticas pedagógicas anticapacitistas. **Orfeu**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. e0114, 2023. DOI: 10.5965/2525530408022023e0114. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23744. Acesso em: 9 maio. 2025.

FAGUNDES, Flávia; SOBREIRA, Silvia. Deficiência e capacitismo: construindo uma comunidade de educadores musicais anticapacitistas. *In*: CONGRESSO NACIONAL

DA ABEM, 2., 2023, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto: Abem, 2023. v. 1, p. 1-15. Disponível em: https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvicongresso/XXVICongresso/paper/viewFile/1545/1122. Acesso em: 23 set. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 320 p. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo.

FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana de. Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **REVISTA DA ABEM**, *[S. l.]*, v. 24, n. 36, 2017. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/566. Acesso em: 16 jul. 2025.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil:** uma trajetória de silêncios e gritos. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021. 216 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 192 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim**; tia, não. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 190 p.

FREITAS, Letícia de. Faces dos *Disability Studies* e o Modelo Social da Deficiência. **Úrsula** [online], São Paulo, 18 maio 2021. Seção Política. Disponível em: https://revistaursula.com.br/politica/faces-dos-disability-studies-e-o-modelo-social-da-deficiencia/. Acesso em: 31 jul. 2022.

GALL, M.; GALL, J.; BORG, W. **Educational research:** an introduction. 7.ed. New York: Allyn and Bacon, 2003.

GESSER, Marivete. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades *In*: VEIGA, Ana Maria; NICHNIG, Claudia Regina; WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair. **Mundos de mulheres no Brasil**. Curitiba: Crv, 2019. p. 353-361. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193579/Mundos%20de%20Mulheres%20no%20Brasil%20-%20versao%20final.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 22 fev. 2022.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Crv, 2020. p. 17 - 35.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curutiba: Crv, 2020. Disponível em:

https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

GUERRA VALÉRIO, Mara Síntique del; SCHAMBECK, Regina Finck. Processos de ensino e aprendizagem do piano para aluno com paralisia cerebral: Escola Livre de Música como espaço inclusivo. **REVISTA DA ABEM**, *[S. l.]*, v. 29, 2022. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1022. Acesso em: 6 jun. 2025.

HASENBALG, Carlos. O negro na publicidade. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. Cap. 2. p. 123-135.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2017. 283 p. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021. 296 p. Tradução de Kenia Cardoso.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p. Tradução de Bhuvi Libanio.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020. 176 p. Tradução de Bhuvi Libanio.

IBGE. Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil IBGE. **Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica,** n. 47. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101964. Acesso em 02 jul 2023.

IBGE-ISTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

IGNARRA, Carolina; SAGA, Billy. *Manual Anticapacitista:* o que você precisa saber para se tornar uma pessoa aliada contra o capacitismo. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023. 159 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, Paula Helena; SOLVALAGEM, Alana Lazaretti; BUSSE, Fernanda Grangeiro Malty Seixas. Em vistas da coligação: a interseccionalidade como ferramenta da luta anticapacitista, antirracista e antissexista. *In:* GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Crv, 2020. p. 129 -144.

LORETO, Luiz Carlos. **Capacitismo**: o que é isso?. Primeira Edição, 2021. 84 p.

LOURO, Viviane. Capacitismo e Psicofobia no ensino musical. **Diálogos Sonoros**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 1–22, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/30714. Acesso em: 1 ago. 2024.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical, Autismo e Neurociências**. Curitiba: Appris, 2021. 201 p.

LOURO, Viviane dos Santos; SILVA, Juracy Pereira da. Instrumentos musicais acessíveis: um projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco. **Orfeu**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. e0104, 2023. DOI: 10.5965/2525530408012023e0104. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23607. Acesso em: 1 ago. 2024.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: SOM, 2012. 314 p.

LOURO. Viviane dos Santos. **Arte e Responsabilidade Social:** Inclusão pelo teatro e pela música. Santo André: Tdt Artes, 2009. 131 p.

LOURO. Viviane dos Santos. **Jogos e atividades musicais para a educação musical inclusiva**. São Paulo: Editora Som, 2018. 202 p.

LOURO. Viviane dos Santos. **Música e inclusão:** múltiplos olhares. São Paulo: Editora Som, 2016. 283 p.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029. Acesso em: 24 fev. 2022.

MARCO, Victor Di. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte: Letramento, 2020. 80 p.

MARTINS, Ana Carolina dos Santos et al. (org.). *Manifesto e diretrizes para uma educação musical inclusiva, anticapacitista e antipsicofóbica*. Recife: Portal Educação Emocional, 2024. Disponível em: https://musicaeinclusao.wordpress.com/. Acesso em: 14 jul. 2026.

MELLO, Anahi Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63047756029. Acesso em: 01 fev. 2022.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: Dp&A, 2004. 229 p. Tradução de Michel Thiollent.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução: Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf?sequence=4. Acesso em: 24 fev. 2022.

PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; SILVEIRA, Thaís Becker Henriques; LUZ, Joseane de Oliveira. Dinâmicas da participação política e estudos da deficiência: representatividade e políticas públicas *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Crv, 2020. p. 95 - 111.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. **A Educação Musical no Brasil**: temáticas, concepções e linhas investigativas. 2019. 513 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Doutoramento En Edcucación, Escola de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2019.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência.** Curitiba: Appris, 2015. 285 p.

PROJETO PEDAGÓGICO-MÚS-PRESENCIAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música Noturno**. Departamento de Artes. Faculdade de Letras e Artes. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte 2020. Disponível em: https://portal.uern.br/proeg/wp-content/uploads/2024/01/PPC-Musica-Presencial-2019-Homologado-em-22.12.2023.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1839. **Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839**, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf. Acesso em 02 jul. 2023. referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de maio de 2016, Seção 1, p. 1.

REQUIÃO, Luciana; MARTON, Silmara Lidia. Educação musical e escuta sensível: uma proposta de formação de professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011. Vitória.**Anais...**Vitória: ABEM, 2011.

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

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **REVISTA DA ABEM**, *[S. l.]*, v. 24, n. 36, 2017. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/598. Acesso em: 16 jul. 2025.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. **Inclusão não é favor nem bondade**. São Paulo: Matrioska, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Crislany Viana da; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação Musical e Inclusão: Um estudo sobre as práticas de professores de música no ensino fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v.14, n. 4, 2018.

SILVA, Mayara Barbosa da; LOURO, Viviane dos Santos. Capacitismo e música: discussões a partir do relato de experiência de uma estudante com disfonia espasmódica em um curso de Licenciatura em Música em uma universidade pública brasileira. **Orfeu**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. e0103, 2023. DOI: 10.5965/2525530408012023e0103. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23502. Acesso em: 30 jul. 2025.

SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 171 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOMÉ, Dolores. **Introdução à musicografia braille**. São Paulo: Global, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S**. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual.** São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2015. 200 p.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia, 1990.

VALENTE, J.A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 25 - 42.

VALENTE, J.A.; MORAN, J.M.; ARANTES, V.A. Entre pontos e contrapontos. In: ARANTES, V.A. (org.). **Educação a distância.** São Paulo: Summs, 2011, p. 111-134.

WERNER, Andréa. **Débora Diniz**: os abandonos da maternidade atípica. Os abandonos da maternidade atípica. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kFyRWRbZuWk. Acesso em: 03 jul. 2023.

APÊNDICE A – PROGRAMA GERAL DA DISCIPLINA

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG
Home Page: http://www.uern.br E-mail: proeg@uern.br

Unidade: Departamento de Artes / FALA – Curso de Licenciatura em Música

PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC[1]

I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

NOME DO COMPONENTE: Educação Musical Especial			
TIPO DE COMPONENTE: (x) Disciplina ( ) Atividade prática como componente curricular			
( ) Estágio Supervisionado ( ) Trabalho de Conclusão de Curso – TCC			
CÓDIGO 0403072-1	**CRÉDITO** 06		**CARGA HORÁRIA** 90
Pré-Requisito:			**Código**
Curso: Música	**Período:** 3º	**Turno:** Noturno	**Ano/Semestre:** 2024.1
Professor(a): Flávia Maiara Lima Fagundes			

II EMENTA

Políticas públicas da educação especial e inclusiva. Possíveis práticas musicais para a atuação no contexto da educação musical especial e inclusiva. Introdução ao uso das tecnologias de comunicação e de informação para o ensino de música.
Educação Musical e Inclusão Legislação para inclusão: ensino de música e políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Reflexões sobre a formação docente em música para o contexto de inclusão. Ação pedagógica e possíveis práticas de ensino e aprendizagem musical para pessoas com deficiência.

III OBJETIVOS

- Conhecer os marcos históricos sobre às conquistas dos direitos das pessoas com deficiência;
- Pesquisar sobre as políticas públicas da educação especial e inclusiva no Brasil;
- Desenvolver estudos sobre os processos de aprendizagem musical;
- Conhecer e pesquisar sobre algumas deficiências;
- Promover discussões sobre o uso das tecnologias de comunicação e de informação no intuito de pensar adaptações para o fazer musical inclusivo;

- Proporcionar uma visão crítica e abrangente da educação musical na diversidade e sobre o capacitismo;
- Planejar práticas pedagógicas musicais para a atuação no contexto da educação musical especial e inclusiva - construir um plano ação pedagógico musical com a perspectiva da educação especial e/ou inclusiva.

IV CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

7. Marcos nacionais e internacionais para a inclusão;

8. Plano Nacional dos direitos das Pessoas com Deficiência;

9. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;

10. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência;

11. Tecnologia Assistiva (TA), Comunicação Alternativa (CA), Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA);

12. Jogos e atividades para a educação musical especial e inclusiva;

V METODOLOGIA

- Aulas expositivas;
- Estudos dirigidos;
- Debates e seminários;
- Apreciação e análise de filmes/vídeos, documentários e outros recursos audiovisuais;
- Elaboração e experimentação de propostas pedagógico-musicais;
- Elaboração de textos dissertativos e portifólio;
- Orientação, elaboração, apresentação e realização de atividades práticas.

VI PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1ª avaliação

Objetivo:

- Verificar o desempenho dos alunos durante o desenvolvimento e realização dos seminários.

Aspectos serem avaliados:

- Desempenho na elaboração e execução dos seminários apresentados conforme os objetivos propostos pelas disciplinas;

Instrumentos de avaliação:

- Apresentação de seminários com os temas propostos pelos objetivos da disciplina (50%);
- Elaboração e entrega de um texto dissertativo com o tema proposto e desenvolvidos através do seminário (50%).

2 ª avaliação

Objetivo:

- Verificar o desempenho dos alunos perante os objetivos propostos pela disciplina;

Aspectos serem avaliados:

- Desempenho na elaboração e execução das atividades propostas para a prática de ensino;

Instrumentos de avaliação:

- - Elaboração de propostas metodológicas para o ensino da música direcionadas à contextos diversos com pessoas com deficiência, altas habilidades e/ou com transtornos de aprendizagem, ou transtornos psiquiátricos - (planejamento da aula prática e entrega do plano de aula; ou produção de material didático: 50%);

- Apresentação da proposta metodológica para o ensino da música direcionadas à contextos diversos com pessoas com deficiência, altas habilidades e/ou com transtornos de aprendizagem, ou transtornos psiquiátricos - (aula prática: 50%).

3 ª avaliação:

Objetivos:

- Acompanhar continuamente o desenvolvimento dos (as) estudantes no processo de ensino e aprendizagem com vistas a regular, orientar, apoiar e reforçar sua aprendizagem;

Aspectos a serem avaliados:

- Presença e participação nas aulas durante todo o semestre;
- Compreensão e assimilação dos conteúdos desenvolvidos;
- Envolvimentos e engajamento nas atividades.

Instrumentos de avaliação:

- Presença e participação nas discussões, debates e reflexões (20%);
- Elaboração de trabalhos propostos (fichamentos) (80%); escolher 2 textos e fichar.
- Responder questionário (um ponto extra na média)

Obs: Será contínua, considerando a presença e participação do aluno em salas de aula, e o seu desempenho na
elaboração, apresentação e discussão das atividades desenvolvidas em momentos síncronos e assíncronos, em consonância com a Resolução nº 11/03 – CONSUNI, de 18/11/1993.

VII REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.
BRASIL. Senado Federal. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP. 2001.
GAINZA, Violeta Hemsyde. *Estudos de Psicopedagogia Musical.*3. ed. São Paulo, SP: Summus Editorial, 1988. p. 140.
GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. (Org.) *"O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares".* Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, 491 p., http://www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 23/08/2018. Disponível em: www.planalto.gov.br. (adicionado)

BRASIL. *Novo manual internacional de musicografia braille.* Maria Glória Batista da Mota (Cood. geral). Brasília: MEC/SEE, 2004.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. 1ª edição. São Paulo: Editora Som, 2012.

SOARES, Lisbeth. *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

VIII OUTRAS OBSERVAÇÕES

Temas propostos para a elaboração dos seminários:

- Políticas públicas da educação especial e inclusiva - https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/ ;
- Tecnologias de comunicação e de informação para o ensino de música;
- Educação Musical e Deficiência física;
- Educação Musical e Deficiência auditiva;
- Educação Musical e Deficiência visual;
- Educação Musical e transtornos psiquiátricos;
- Educação Musical e Deficiência intelectual (Síndromes de Down, do X-Frágil, de Prader-Willi, de Angelman, e de Williams);
- Educação Musical e Deficiência psicossocial (transtorno global do desenvolvimento -TGD, Síndrome de Rett, Síndrome de Turner, Síndrome de Edwards, Síndrome de Asperger, Transtornos do Espectro Autista - TEA);
- Educação Musical para pessoas com transtornos de aprendizagem (Dislexia, Discalculia, Disgrafia, TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade);
- Educação Musical e Deficiência Múltipla, conceituada como a associação de duas ou mais deficiências.
- Como lidar com pessoas com deficiência visual?
- https://youtu.be/ioE870380j8?si=_Us04CfHavRtX6um
- Como lidar com pessoas com deficiência física? https://youtu.be/YeKZPGB3da8?si=ONB7bGhOm6WOLU-C
- Como lidar com pessoas com deficiência auditiva? https://youtu.be/jH3pbDRx2Xc?si=zFTr0wOJ1pJcnqRp
- Como lidar com pessoas com deficiência? https://youtu.be/Bu6PkrSI8xw?si=Eu3BPIrtA0dE1jCN
- Como lidar com pessoas com deficiência intelectual? https://youtu.be/uol3guACf-g?si=whzy4Ul10kTqfU8N

Aprovado pelo Departamento em_____/_____/_____

Professor(a)	**Chefe do Departamento de Artes**

1

1 **RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010)**

Art 53. O PGCC é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente.

Art. 54. Parágrafo único – É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do PGCC pelo professor, bem como a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo.RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010):

APÊNDICE B – MODELO DO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **"EDUCAÇÃO MUSICAL, DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO:** uma pesquisa-ação com estudantes da Licenciatura em Música da UERN**"** coordenada pelo (a) **Prof. Silvia Garcia Sobreira** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento: entrevista semiestruturada cuja responsabilidade de aplicação é de Flávia Maiara Lima Fagundes, doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Música da UNIRIO em convênio com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: "pesquisar o que os alunos da licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, compreendem sobre deficiência e capacitismo". E como objetivos específicos: 1) Ministrar uma disciplina para estudantes da Licenciatura em Música da UERN com a temática sobre educação musical, inclusão e capacitismo; 2) Pesquisar o que os estudantes sabem sobre capacitismo; 3) Promover discussões sobre educação musical, deficiência e capacitismo considerando a diversidade humana e a interseccionalidade das pessoas com deficiência; 3) Analisar, a partir das percepções dos estudantes da Licenciatura em Música da UERN, como o capacitismo se expressa e como pode ser combatido nos contextos de ensino e aprendizagem musical.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade dos participantes se beneficiarem por tomar conhecimento das principais questões sobre o capacitismo, tanto no cotidiano, como em contextos de ensino e aprendizagem musical, além da possibilidade de tornarem suas práticas pedagógicas musicais mais inclusivas e anticapacitistas.

Os participantes serão esclarecidos que não terão benefícios financeiros e que apenas irão colaborar com a pesquisa, ajudando na ampliação e difusão do conhecimento na área.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto poderá ser o de se sentir cansado ou não ter recursos financeiros para se deslocar até a universidade. Para eliminar algum tipo de desconforto, caso isso ocorra, a participante poderá optar por escrever um depoimento tendo as perguntas da entrevista como base ou mesmo gravar um áudio relatando o que foi pedido. No entanto, toda pesquisa virtual corre riscos de invasão de hackers. A entrevista será gravada e será feito o upload do material para o computador da pesquisadora, evitando que o material fique "na nuvem", de forma a preservar o ataque de robôs.

Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Flávia Maiara Lima Fagundes aplicará o questionário e somente a discente e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Artes, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Flávia Maiara Lima Fagundes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59610-210, **Telefone:** (84) 3315-2145.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) –** Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró – RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Flávia Maiara Lima Fagundes.

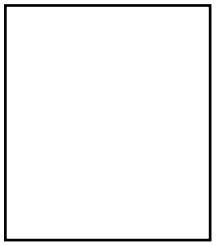
Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **"**_____**".** Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais eu serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, _____/_____/_____.

_____



Assinatura do Pesquisador

_____

Assinatura do Participante

Flávia Maiara Lima Fagundes (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Música da UNIRIO em convênio com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte– UERN, Campus Central, no no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59610-210, Telefone: (84) 3315-2145.
Silvia Garcia Sobreira (Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) - Curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Música da UNIRIO em convênio com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Endereço da UNIRIO: Av. Pasteur, 436 - Urca, Rio de Janeiro - RJ, 22290-255. Telefone: (21) 2542-2932

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto
Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

APÊNDICE C – PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Referências por Categoria- busca no amplificar pela palavra "inclusão"

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Título	Autor(es)	Tipo	Ano	Instituição/Fonte
A construção da prática pedagógica inclusiva: a formação do educador musical	Viviane dos Santos Louro	Artigo em periódico	2008	Anais da ABEM
Formação de professores de música e educação inclusiva: desafios e possibilidades	Cláudia Regina de Oliveira Zanini	Artigo em periódico	2008	Anais da ABEM
Formação inicial e continuada de professores de música para atuação na educação especial: reflexões e perspectivas	Regina Finck Schambeck	Artigo em periódico	2015	Revista da ABEM
Saberes docentes na formação do professor de música: inclusão de alunos com deficiência	Viviane Louro	Artigo em periódico	2017	Revista da ABEM

TEMA GERAL

Título	Autor(es)	Tipo	Ano	Fonte
Em busca de sons: educação musical inclusiva para pessoas com deficiência	Luzinete Taylor Diniz, Paula Maria Lima Galama	Artigo em periódico	2013	A Tempo
Um Não Muitos Sim	Amble Skuse	Artigo em periódico	2019	Claves
Algumas reflexões sobre habitus conservatorial e as adaptações para o ensino de instrumento musical para a pessoa com deficiência	Mayara de Brito Ferreira, Luceni Caetano da Silva	Comunicação oral	2017	Congresso Nacional da ABEM

A música e a pessoa com deficiência: uma revisão narrativa da literatura	Indira Arias Rodriguez et al.	Artigo em periódico	2015	Música e Linguagem
Mapeando o desenvolvimento musical em alunos com as necessidades mais complexas: o projeto Sounds of Intent	Adam Ockelford et al.	Artigo em periódico	2023	Orfeu

MUSICOTERAPIA

Título	Autor(es)	Tipo	Ano	Fonte
A Música como Agente Facilitador no Processo da Reabilitação Auditiva: transdisciplinaridade entre Musicoterapia e Fonoaudiologia	Gláucia Tomaz Marques Pereira, Larissa A. T. Chaves	Comunicação oral	2013	Congresso da ANPPOM
Relações entre Música, Musicoterapia e desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência mental	Tonia Gonzaga, Claudia R. O. Zanini	Comunicação oral	2013	SIMCAM
Vozes com traqueostomia: experiência profissional reflexiva em musicoterapia com deficiência múltipla em um centro educacional-terapêutico	Graciela I. Broqua	Artigo em periódico	2022	Revista Brasileira de Musicoterapia
Musicoterapia, deficiência intelectual e musicalização terapêutica: uma entrevista com Ana Sheila Tangarife	Bruna Meneses et al.	Artigo em periódico	2020	Revista Brasileira de Musicoterapia

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Título	Autor(es)	Tipo	Ano	Fonte
A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão	Teresa Cristina Trizzolini Piekarski	Dissertação de Mestrado	2014	UFPR

Apreciação musical em crianças com deficiência intelectual	Melody Lynn Falco Raby	Dissertação de Mestrado	2015	UFPR
Contribuições da Psicologia Histórico-cultural ao estudo da aprendizagem musical de crianças com deficiência intelectual	M. L. Falco Raby, Valéria Lüders	Pôster	2014	SIMCAM
Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar	Teresa Cristina T. Piekarski	Tese de Doutorado	2020	UFPR

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA				
Título	**Autor(es)**	**Tipo**	**Ano**	**Fonte**
A importância das adaptações pedagógicas no processo de musicalização de alunos com deficiências múltiplas	João Lucio de Moraes	Comunicação oral	2013	Congresso da ANPPOM

ESPACO NÃO FORMAL				
Título	**Autor(es)**	**Tipo**	**Ano**	**Fonte**
Música e deficiência: Processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical	Leonnardo Limongi de Souza	Dissertação de Mestrado	2017	UFPB

ESCOLA ESPECIAL				
Título	**Autor(es)**	**Tipo**	**Ano**	**Fonte**
Ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência: um estudo na Escola Especial de Música Juarez Johnson	Mayara de Brito Ferreira	Dissertação de Mestrado	2019	UFPB

Referências por Categoria- busca no amplificar pela palavra "deficiência"

Ensino Superior

Título	Autor (es)	Tipo	Ano	Link

Acesso de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura em música de quatro instituições de ensino superior federais	Vinícius Alves Maciel	Dissertação de Mestrado	2022	https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000a2/0000a237.pdf
Caminhos pedagógicos de uma disciplina de educação especial e inclusiva de um curso de licenciatura em música	Camile T. O. Pinto, Valéria Lüders	Artigo	2023	https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23702/15872

Educação Básica

Título	Autor(es)	Tipo	Ano	Link
Observação e análise do comportamento de crianças com	Joana Malta Gomes	Dissertação de Mestrado	2011	http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11394/197%20-%20UNIRIO%20PPGM%20Dissertacao%20Joana%20Malta%20Gomes.pdf?sequence=1

deficiência				
Educação Musical do aluno com deficiência cognitiva	Crislany Viana da Silva	Painel/Simpósio	2013	http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf#page=2414
Música na sala de aula inclusiva	Karen I. S. Soler, Adriana N. A. Mendes	Comunicação oral	2015	Link indisponível

Tema Geral

Título	Autor (es)	Tipo	Ano	Link
Em busca de sons	Luzinete T. Diniz, Paula M. L. Galama	Artigo	2013	https://periodicos.fames.es.gov.br/index.php/atempo/article/view/50/42
Um Não Muitos Sim	Ambl e Skuse	Artigo	2019	https://periodicos.ufpb.br/index.php/claves/article/view/50339/29427
Habitus conservatorial e adaptações	Mayara B. Ferreira, Lucen i C. da Silva	Comunicação oral	2017	http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2842/public/2842-9341-1-PB.pdf
A música e a pessoa	Indira A. Rodri	Artigo	2015	https://periodicos.ufes.br/musicaelinguagem/article/view/11588

com deficiência	guez et al.			
Sounds of Intent	Adam Ockelford et al.	Artigo	2023	https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/24248/16208

Musicoterapia

Título	Autor(es)	Tipo	Ano	Link
Música e Reabilitação Auditiva	Gláucia T. M. Pereira, Larissa A. T. Chaves	Comunicação oral	2013	https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2013/2230/public/2230-6919-1-PB.pdf
Música e desenvolvimento cognitivo	Tonia Gonzaga, Claudia R. O. Zanini	Comunicação oral	2013	Link indisponível
Vozes com traqueostomia	Graciela I. Broqua	Artigo	2022	https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/399/371
Musicoterapia e deficiência intelectual	Bruna Meneses et al.	Artigo	2020	Link não fornecido

Deficiência Intelectual

Título	Autor(es)	Tipo	Ano	Link
A aprendizagem musical do	Teresa C. T. Piekarski	Dissertação	2014	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45440

estudante com deficiência intelectual				
Apreciação musical em crianças com deficiência intelectual	Melody L. F. Raby	Dissertação	2015	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38065
Psicologia Histórico-cultural e aprendizagem musical	M. L. F. Raby, Valéria Lüders	Pôster	2014	https://musicaeinclusao.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/louro-viviane-jogos-musicais-transtorno-do-espectro-autista-e-teoria-da-mente_pg-345.pdf
Processos criativos musicais	Teresa C. T. Piekarski	Tese de Doutorado	2020	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69955

Deficiência Visual

Título	Autor(es)	Tipo	Ano	Link
A performance musical da pessoa com deficiência visual	Shirlei E. Tudissaki	Tese	2019	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9706fad7-c5f6-4d53-9b4a-490934bd76ad/content
Cogniçãomusical e Braille	Rafael M. V. Souza, Vilson Zattera	Comunicação oral	2016	https://www.abcogmus.com/wp-content/uploads/2020/09/SIMCAM12.pdf
Adaptação de material didático	Daltro K. Junior, Regina F. Schambeck	Comunicação oral	2016	https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4098/public/4098-14212-1-PB.pdf
Educação musical e	Edibergon V. Bezerra	Comunicação oral	2015	http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1198/public/1198-4540-1-PB.pdf

deficiência visual				
Ensino de música para pessoas com deficiência visual	Shirlei E. Tudissaki	Dissertação	2014	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5a35a0b5-52c4-4559-b610-7318b0e5e2c7/content
Ensino de musicografia braille	Adriano C. Giesteira, Vilson Zattera	Comunicação oral	2014	https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/536/444
Música e deficiência visual (Projeto Esperança Viva)	Edibergon V. Bezerra	Dissertação	2016	https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/7dcc2e57-bb94-4e4c-83d4-d6562fb2c18a/content
Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual	Daltro K. Junior	Dissertação	2017	https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00002d/00002d82.pdf
Oficina de música e construção de instrumentos	José C. Quintanilha	Dissertação	2013	Link não fornecido
Pessoas cegas podem reger?	Erickinson Lima	Artigo	2023	https://revistas.ufg.br/musica/article/view/76883/40928

Feedbacks e tecnologia no ensino	E. B. Lima, G. Gagliano	Artigo	2021	https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/36067/28845

Deficiência Múltipla

Título	Autor (es)	Tipo	Ano	Link
Adaptações pedagógicas para musicalização	João Lúcio de Moraes	Comunicação oral	2013	https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2013/2248/public/2248-6868-1-PB.pdf

Espaço Não Formal

Título	Autor(es)	Tipo	Ano	Link
Música e deficiência em espaço não formal	Leonnardo Limongi de Souza	Dissertação de Mestrado	2017	https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11340/1/Arquivototal.pdf

Escola Especial

Título	Autor (es)	Tipo	Ano	Link
Ensino de instrumento musical: Escola Juarez Johnson	Mayara de Brito Ferreira	Dissertação de Mestrado	2019	https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16758/1/Arquivototal.pdf

Referências por Categoria- busca no amplificar pela palavra “capacitismo”

Título	**Autores**	**Fonte / Tipo**	**Ano**	**Temática Principal**	**Metodologia**	**Link de Acesso**

Capacitismo e música: discussões a partir do relato de experiência de uma estudante com disfonia espasmódica	Mayara Barbosa da Silva, Viviane dos Santos Louro	Artigo – *Orfeu* (v. 8, n. 1)	2023	Capacitismo no ensino superior de música a partir de relato pessoal	Relato de experiência e revisão de literatura	Acessar
Capacitismo e Psicofobia no ensino musical	Viviane Louro	Artigo – *Diálogos Sonoros* (v. 2, n. 1)	2023	Reflexão sobre capacitismo e psicofobia na educação musical	Ensaio teórico	Acessar
Deficiência e capacitismo: o ensino e a aprendizagem musical a partir de práticas pedagógicas anticapacitistas	Flávia Maiara Lima Fagundes, Silvia Garcia Sobreira	Artigo – *Orfeu* (v. 8, n. 1)	2023	Propostas de práticas pedagógicas anticapacitistas no ensino musical	Ensaio com exemplos práticos	Acessar
Deficiência e capacitismo: reflexões sobre a inclusão na aula de música	Flávia Maiara Lima Fagundes	Artigo – *Debates* (v. 26, n. 1)	2022	Inclusão de alunos com deficiência e manifestações do capacitismo	Estudo teórico com exemplos práticos	Acessar
Por uma prática	Gabriela Cintra	Dissertação de Mestrado –	2021	Concepções docentes e	Abordagem	Acesso em:

pedagógico-musical anticapacitista: narrativas de professores de música do Instituto Benjamin Constant	dos Santos	UDESC/PPGMUS		práticas musicais anticapacitistas	qualitativa (método biográfico e entrevistas narrativas)	16/06/2025

Referências encontradas no Banco de Teses e Dissertações – CAPES

Nº	Título	Autor(a)	Data	Páginas	Nível	Curso	Instituição	Cidade	Biblioteca Depositária
1	Por uma prática pedagógica-musical anticapacitista: narrativas de professores de música do Instituto Benjamin Constant	Gabriela Cintra dos Santos	21/07/2021	131 f.	Mestrado	Música	Universidade do Estado de Santa Catarina	Florianópolis	BU UDESC
2	Suporte ao estudante com deficiência visual no ensino superior de música: um estudo sobre as políticas de acessibilidade e inclusão	Renan Ezequias Fernandes	17/10/2023	182 f.	Mestrado	Música	Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	—

	desenvolvidas em duas universidades públicas de Minas Gerais								
3	Educação Musical e Integração Sensorial: abrindo possibilidades de desenvolvimento para crianças autistas	Lenilce da Silva Reis Santana	18/12/2023	189 f.	Mestrado	Música	Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	—
4	Entre as kakxop: uma etnografia da aprendizagem e dos cantos das crianças tikmũ'ũn	Barbara Viggiano Rocha da Silva	28/08/2019	208 f.	Mestrado	Música	Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	Biblioteca da Escola de Música