

# Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no conservatório estadual de música: perspectiva dos professores

Cíntia da Cruz Santos<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-4769-740X

Beatriz Girão Enes Carvalho<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-3718-1055

Beatriz Cardoso Lobato<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-6209-4901

## Resumo

O presente estudo foi realizado em um Conservatório Estadual de Música de Minas Gerais, na cidade de Uberaba-MG, utilizando uma abordagem qualitativa. O objetivo foi identificar os desafios vivenciados pelos professores no ensino de música para alunos com necessidades educacionais especiais. Devido a uma demanda apresentada pela instituição acerca das problemáticas vivenciadas pelos professores na inclusão escolar no ensino da música, foram realizados cinco grupos focais com os professores, sendo os dados gravados em mídia digital, transcritos e analisados a partir da temática de análise e conteúdo. Dessa forma, obtivemos os resultados classificados em sete categorias: (1) alunos com condições clínicas; (2) organização das salas de aulas; (3) ser professor de aluno com necessidades educacionais especiais; (4) formação e capacitação dos professores; (5) metodologias das aulas de música; (6) inclusão – leis *versus* prática; e (7) apoio da família e colegas. Percebeu-se a necessidade de formação e especialização dos professores e a carência de apoios oferecidos pelo estado e pela instituição para a prática efetiva da inclusão. Sugerem-se assim novos estudos acerca da temática de formação dos profissionais acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação musical, de forma que ampliem uma discussão cultural sobre a acessibilidade nesses espaços de formação musical.

## Palavras-chave

Educação inclusiva – Conservatório – Professores – Música.

**1-** Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil. Contatos: cinthiadacruz.santos@gmail.com; bgecarvalho@hotmail.com; beatriz.lobato@uftm.edu.br.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215166>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *Inclusion of students with special educational needs at the state music conservatory: teachers' perspective*

### **Abstract**

*The present study was carried out in a State Conservatory of Music of Minas Gerais, in the city of Uberaba-MG, using a qualitative approach. The objective was to identify the challenges experienced by teachers in teaching music to students with special educational needs. Due to a demand presented by the institution regarding the problems experienced by teachers in school inclusion in music teaching, five focus groups were held with teachers, with data recorded in digital media, transcribed and analyzed based on the theme of analysis and content. Thus, we obtained the results classified in seven categories: (1) students with clinical conditions; (2) organization of classrooms; (3) being a teacher of a student with special educational needs; (4) teacher education and training; (5) methodologies of music classes; (6) inclusion - laws versus practice; and (7) support from family and colleagues. It was noticed the need for training and specialization of teachers and the lack of support offered by the state and the institution for the effective practice of inclusion. Then, further studies are suggested on the subject of training professionals about the inclusion of students with special educational needs in music education, in order to expand a cultural discussion about accessibility in these spaces of musical training.*

### **Keywords**

*Inclusive education - Conservatory - Teachers - Music.*

---

### **Introdução**

O termo conservatório teve origem no século XVI na Itália, sendo utilizado para designar instituições de caridade como abrigo para órfãos e pobres. Nessas instituições, a música era utilizada como uma das atividades ofertadas, tornando-se, gradualmente, a única atividade do local, passando a caracterizar essas instituições como conservatórios de música (VIEIRA, 2004). Os conservatórios foram especializando-se e, no século XVIII, um conservatório de Paris tornou-se referência no ensino da música, tendo sua prática e metodologia de ensino difundido pelo mundo (VIEIRA, 2004).

A educação musical no Brasil teve início no período colonial, influenciada pela cultura europeia, por meio dos conservatórios de música. O primeiro conservatório de música no país, o Imperial Conservatório, foi criado em 1848 (FREIRE, 1994) no Rio de Janeiro, seguido pela criação de outros dois conservatórios, sendo um na Bahia e outro no Pará (VIEIRA, 2004).

As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ao longo da história possibilitaram um aumento de público interessado no campo artístico, levando a um consumo maior da produção artística. Para suprir essa demanda houve diversificação

e aumento das instituições culturais públicas, lugares de exposição e instâncias de reprodução e consagração como museus, galerias, teatros, Escolas de Belas-Artes e conservatórios (VENDRAMI, 2010). No século XX, novos conservatórios foram criados, impulsionados por movimentos artísticos, tanto no Brasil quanto no continente europeu, os quais mobilizaram parcelas da sociedade em esforços para a criação de entidades promotoras e incentivadoras da cultura.

O modelo dos primeiros conservatórios europeus ainda influencia o ensino da música nos conservatórios na atualidade. Esse modelo de ensino caracteriza-se por currículos com disciplinas que contemplam predominantemente a música europeia, “numa visão elitista e compartimentalizada do saber”. (BÉHAGUE, 1997 *apud* ESPERIDIÃO, 2002, p. 70).

Nessa perspectiva, os currículos dos cursos de música dos conservatórios priorizam a prática instrumental, sendo de competência do professor a transmissão dos saberes e dos conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Os conservatórios de música encontram-se vinculados ao ensino público estadual e envolvem uma significativa parcela da população (VENDRAMI, 2010), com ações voltadas para a formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural (MINAS GERAIS, 2005).

Importante compreender que os conservatórios estaduais de música de Minas Gerais integram a rede de escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2005), seguem a lógica das escolas regulares do estado, tendo o mesmo calendário, um sistema de avaliações e um sistema de contratação de professores (efetivos e designados) como todas instituições de educação mineiras.

De acordo com a resolução 718 de 2005, em seu artigo 27, os Conservatórios Estaduais de Música devem realizar:

[...] a matrícula dos alunos a cada período letivo, sendo vedada a discriminação em função de etnia, sexo, condição social, convicção política, crença religiosa ou necessidades educacionais especiais. (MINAS GERAIS, 2005).

Os Conservatórios de Música têm recebido uma demanda crescente de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>2</sup>. Embora seja um direito dessa população integrar os conservatórios, observa-se que essas instituições não se encontram estruturadas e instrumentalizadas para receber essa demanda, tendo dificuldades para implementar, na prática, a acessibilidade ao ensino musical, as quais estão relacionadas à falta de recursos humanos e à capacitação dos mesmos, além da falta de recursos financeiros para ofertarem as condições adequadas ao ensino da música para todos os alunos (BÉHAGUE, 1997 *apud* ESPERIDIÃO, 2002; VENDRAMI, 2010).

Nesse sentido, adota-se o termo educação musical especial que, segundo Fernandes (2000, p. 49), é uma especialidade da subárea Educação musical que:

---

**2-** Optou-se pelo uso do termo alunos com necessidades educacionais especiais neste trabalho, tendo em vista ser um termo utilizado em documentos oficiais, como Brasil (1996; 2001). O termo pessoa ou aluno com deficiência também aparece de forma recorrente nos estudos utilizados, no entanto as autoras temem que seu uso aqui possa associar o perfil dos alunos referidos no presente estudo, à existência de diagnóstico fechado, fato que não ocorre com todos os alunos do local pesquisado. Outro ponto de reflexão é que a existência da deficiência em si não seja preditiva de processos diferenciados de aprendizagem, dessa forma firma-se o termo para designar os alunos que tenham deficiências, outros transtornos de desenvolvimento ou nenhum dos casos e que tenham necessidades diferenciadas de aprendizagem.

[...] trata da aprendizagem e do ensino da música para portadores de deficiência física e mental, perseguindo o desenvolvimento musical, a progressão conceitual e de habilidades, a memorização, a prática de conjunto e todos os processos envolvidos, inclusive a apresentação pública dos resultados, o que é fundamental para a própria Educação Musical [...].

Embora os Conservatórios integrem a rede regular de ensino e recebam a matrícula de alunos com NEE, os mesmos não encontram respaldo na prática das políticas inclusivas para a adaptação curricular, capacitação de seus professores, para a oferta dos serviços de apoio especializados que possa garantir o atendimento educacional dos alunos com NEE.

Nos conservatórios, para aqueles músicos que escolherem o eixo da docência, além dos desafios comuns da área, é necessária competência pedagógica para compreender as necessidades dos alunos, adaptar ou criar estratégias de ensino que valorizem suas habilidades, promovendo o ensino inclusivo da música no âmbito do conservatório de música, prática para a qual esse professor não foi capacitado. Visto os novos desafios, esses músicos/professores precisam de qualificações profissionais para a prática da docência (VIEIRA, 2004), principalmente no que se refere à inserção de alunos com NEE nas escolas de música. Enquanto professores, eles desempenham um papel muito importante e devem estar sempre em busca de conhecimentos e metodologias que possibilitem o ensino de música a todos (SOARES, 2006) na perspectiva da educação inclusiva.

A inclusão escolar parte do princípio de que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003). A educação é um direito humano e universal e deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos, com ou sem NEE. Esse direito estará garantido se o ensino ofertado visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, devendo ser ofertado em estabelecimentos oficiais de ensino, os quais não devem separar em seu interior as pessoas por grupos (FÁVERO, 2008).

Para Louro (2015 *apud* SILVA; ALMEIDA, 2018) a educação musical inclusiva é entendida como ações que possam integrar pessoas com e sem deficiências em um mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente com a intenção de aprendizagem para todos.

A inclusão escolar visa à promoção da igualdade e mecanismos equitativos para o acesso de toda a população a bens e serviços (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006), possibilitando a construção de uma nova sociedade por meio de transformações nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas (SASSAKI, 2006).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (BRASIL, 1996) afirma o princípio da inclusão e prevê que o ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ser ofertado preferencialmente na rede regular. De acordo com essa lei, os sistemas de ensino deverão oferecer estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem pelos alunos, como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, terminalidade específica e professores especializados. Apesar da garantia do direito à educação, esse processo

ainda não se concretizou, gerando a exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões definidos pela sociedade (BRASIL, 2008).

Nos conservatórios, essa realidade se reproduz e se concretiza por meio da dificuldade de alguns alunos para conseguirem se inserir completamente nas atividades em virtude de diversos fatores, dentre eles, tipo de formação dos professores e diferenças potenciais de aprendizado, devido às diferenças de comportamento e dificuldades de aprendizado oriundas ou não de deficiências e transtornos diagnosticados.

Outro entrave refere-se à formação dos professores de música, embora a inclusão seja garantida pela LDB, nas graduações em música, quase não há menção à educação musical especial e inclusiva em suas grades curriculares. Além disso, os investimentos são escassos na educação como um todo e, em especial, para o ensino de música, o que dificulta a implementação de práticas de educação inclusiva (LOURO, 2013b).

Essa limitação se reflete também nas publicações, as quais são escassas no campo da educação inclusiva musical. Dentre as publicações encontradas, há um reduzido número de artigos envolvendo o ensino da música para alunos com NEE, os quais abarcaram o ensino da música para alunos com espectro autista (SOARES, 2012), com deficiência física (LOURO, 2003) e deficiência visual (OLIVEIRA; REILY, 2014; MELO, 2011). Frente à carência de referencial teórico acerca do tema da inclusão na educação musical que pretenda compreender a visão do professor de música nesse processo, justifica-se a relevância do presente estudo, cujo objetivo foi compreender a percepção de professores de música sobre a inclusão de alunos com NEE.

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo exploratório, de cunho qualitativo, realizado junto ao Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, localizado no município de Uberaba, Minas Gerais. O conservatório conta com 107 professores que ministram aulas de prática de instrumento (flauta doce, flauta transversal, clarinete, saxofone, trompete, trombone, piano, órgão, acordeom, teclado, violão, violino, violoncelo, cavaquinho, viola caipira, viola de arco, guitarra, contrabaixo elétrico ou acústico, bateria, percussão), canto coral, musicalização e percepção musical (teoria musical).

O curso de educação musical é dividido em ciclo inicial, para crianças de 6 a 10 anos, ciclo intermediário, para crianças de 11 a 15 anos, e ciclo complementar, para alunos acima de 16 anos. O curso técnico em música também é ofertado pelo conservatório, promovendo uma formação de nível médio com três anos de duração. Além das atividades obrigatórias, os alunos podem realizar atividades extras como prática de conjunto, atividade rítmica, dança, entre outras que complementam o ensino da música.

O Conservatório apresenta aproximadamente 2700 alunos matriculados nos diferentes ciclos de ensino, dos quais 20% são alunos com NEE. Os alunos matriculados devem realizar obrigatoriamente três aulas semanais de 50 minutos cada, sendo: prática de instrumento com a escolha do instrumento desejado, musicalização/percepção musical, que abrange a teoria musical e canto coral.

A pesquisa teve início com a apresentação da proposta do estudo aos 107 professores durante uma reunião de planejamento, convidando-os a participarem do estudo. O início da coleta de dados ocorreu mediante a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAE 73909417.1.0000.5154). Participaram do estudo 52 professores, de prática de instrumento, canto coral, percepção musical (aulas teóricas), musicalização, prática de conjunto, artes e atividade rítmica.

Para a coleta dos dados utilizou-se a técnica de grupo focal, que reúne os sujeitos da pesquisa em um mesmo local com o objetivo de coletar dados, por meio de um diálogo e debate, partindo de um tema específico (CRUZ NETO; MOREIRA; SUSENA, 2002). A técnica possibilita a expressão das narrativas dos indivíduos em grupo, de modo que eles interajam sobre o tema proposto. Dessa forma, os discursos são em debate, uma vez que o conteúdo será discutido pelos sujeitos (CRUZ NETO; MOREIRA; SUSENA, 2002).

Devido ao grande número de professores convidados para a pesquisa, foram realizados três grupos focais. Os grupos ocorreram nos dias e horários disponibilizados pela direção do conservatório e foram realizados, com duração de duas horas, em uma sala reservada localizada na instituição. Cada grupo teve em média 15 participantes.

Para a realização dos grupos focais, as pesquisadoras elaboraram um roteiro de debate, que contava com questões referentes a: inclusão, diversidades dos alunos; dificuldades e facilidades dos professores; método das aulas; como é ser professor de música; como é a relação entre professor e aluno; como entendem a diversidade dentro do conservatório.

Os grupos focais foram gravados em áudio com uso de recurso digital e, posteriormente, transcritos na íntegra, para posterior análise dos dados. No processo de análise, os dados coletados foram sistematizados em categorias de análise temática (BARDIN, 2010), a qual consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação. O processo de análise temática envolveu três etapas: a leitura flutuante, na qual foi realizada a constituição do *corpus* e formulação e reformulação de hipóteses ou objetivos; a exploração do material, que consiste na categorização, ou seja, no processo de redução do texto às palavras e expressões significativas; e por fim, foi realizado o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

## **Resultados e discussão**

A análise dos dados originou sete categorias: (1) alunos com necessidades educacionais especiais; (2) organização das salas de aulas; (3) ser professor de aluno com necessidades educacionais especiais; (4) formação e capacitação dos professores; (5) metodologias das aulas de música; (6) inclusão – leis *versus* prática; e (7) apoio da família e colegas.

### **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**

Os professores trouxeram no discurso a diversidade de alunos com NEE matriculados no conservatório. Dentre esses, identificaram aqueles com Síndrome de Down, transtorno

do espectro autista, deficiência visual, deficiência física e deficiência auditiva. Essa identificação foi possível por meio do conhecimento de alguns professores a respeito de algumas condições, ou ainda por meio da informação dos pais/responsáveis a respeito do aluno no momento da matrícula.

No discurso de muitos professores destacou-se a preocupação com aqueles alunos cuja necessidade educacional especial não foi informada no momento da matrícula, mas que apresentavam dificuldades de aprendizagem, relacionadas à atenção diminuída, comportamento hiperativo em sala, agressividade com professor e colegas. Os professores relataram que no momento da matrícula essas informações acerca dos alunos ficam a critério dos pais/responsáveis e que esses, muitas vezes, *não o fazem*. As falas a seguir representam esse aspecto.

[...] teria que ter informação, um apoio, porque não é fácil, os desafios são grandes, são muitos [...]. (Relato dos professores).

[...] na hora da matrícula a maioria não é diagnosticada, e às vezes, está a família, mas eles não falam, [...] porque têm medo, de negar a vaga [...]. (Relato dos professores).

Os professores relatam que o desconhecimento das NEE dos alunos compromete o processo de ensino aprendizagem, pois dificulta a compreensão das necessidades do aluno, gerando dúvidas a respeito de como lidar com ele, tendo em vista que a inclusão gera alterações nos modelos das escolas e, conseqüentemente, uma necessidade de qualificação dos profissionais para manterem a qualidade do ensino e promoverem os processos de ensino-aprendizagem respeitando-se as diversidades dos alunos (MOREJÓN; DENARI, 2006).

O processo de desconhecimento dos diagnósticos ou condições dos alunos podem gerar duas questões importantes: não contagem desse aluno enquanto aluno de inclusão dentro dos processos de educação musical e a não organização e adaptação curricular e capacitação docente para esse aluno em seu processo pedagógico dentro da educação musical. Pensando-se na educação básica tem-se:

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008, p. 11).

A sistematização dos dados da educação especial dentro de Conservatórios de Música ainda não está organizada, mas precisa ser contemplada nos processos de discussão política para implementação de estratégias e recursos que abarquem a educação musical inclusiva. A importância da transparência dos pais é de extrema importância para a garantia de visibilidade para a inclusão na educação musical.

A segunda questão apontada refere-se às possibilidades de adaptações curriculares e ainda de capacitação docente. A não informação sobre as reais condições do aluno impacta

na demora frente aos processos efetivos de inclusão, tendo em vista que a organização de aulas do conservatório difere da escola regular. Nessa última, o aluno permanece durante quatro ou mais horas, estando em diversas atividades durante toda a semana junto do mesmo professor ou de um grupo de professores que o acompanha de forma sistemática. No conservatório, cada professor tem encontros com os alunos uma vez por semana durante uma aula (50 minutos), o que pode retardar o processo de identificação de dificuldades e necessidades desse aluno, impactando no processo de aprendizagem.

O conhecimento do diagnóstico não garante o conhecimento e acolhimento das demandas do aluno, mas é pontuado como um dos aspectos importantes para o processo de inclusão, sendo que “conhecer cada aluno individualmente, seu diagnóstico, seus limites e possibilidades, torna-se fundamental para a prática docente inclusiva [...]” (SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 86).

## **Organização das salas de aulas**

No conservatório de música, os alunos frequentam as disciplinas teóricas (musicalização e percepção musical) e práticas (prática de instrumento). As disciplinas teóricas são frequentadas por alunos de diferentes faixas etárias, de acordo com o ciclo que o aluno está cursando, e agregam alunos de diferentes práticas de instrumentos. As aulas teóricas, em geral, são ofertadas para uma média de 35 alunos. Nas práticas instrumentais, as turmas são reduzidas, podendo ocorrer individualmente ou em grupos de quatro a cinco alunos.

No discurso dos professores do conservatório a preocupação com a organização das salas de aula foi recorrente, principalmente relacionada às disciplinas teóricas, tendo em vista que o número de alunos, a diversidade de faixa etária e a complexidade do assunto abordado tornam esta tarefa complexa, o que se agrava quando o aluno apresenta NEE, como destacado no relato a seguir.

Não tem como você trabalhar numa turma, vamos supor, com 30, 40 alunos [...] dar conta dos alunos todos e tem uma pessoa com dificuldade ainda, aí como que faz? [...]. (Relato dos professores).

Os professores pontuam que o número elevado de alunos nas aulas teóricas gera um processo de exclusão, pois dificulta o acompanhamento pedagógico, uma abordagem individualizada, comprometendo a inclusão. A LDB não define o número de alunos por sala, deixando a cargo das instituições essa organização, no entanto, há discussões e inclusive projetos de lei que pretendem definir o número de 35 alunos como máximo para as classes de ensino fundamental II e ensino médio; o que não retira a discussão sobre a qualidade dos processos em salas tão numerosas. Melo e Guerra Sobrinho (2015, p. 07) completam que:

O cenário atual sugere que haja um maior investimento em formação de professores, em equipamentos e materiais específicos para as salas de aulas, bem como o estabelecimento do tamanho das turmas de modo a garantir aula de Música satisfatórias.

Frente a essa realidade, os professores trouxeram a necessidade de um professor de apoio em sala de aula para auxiliar aqueles alunos com NEE. No Brasil, atualmente, utiliza-se o termo mediador para esse profissional. Segundo Mousinho *et al.* (2010), esse profissional surgiu com a intenção de acompanhar as crianças que necessitavam de auxílio no contexto da sala de aula, sendo orientados pelos profissionais terapeutas da criança.

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. O mediador também atua em diferentes ambientes escolares [...]. [...] Adaptar a estrutura física para organizar objetos no entorno, evitando grandes distratores ou exposição daqueles que representam manias é uma ação igualmente relevante. (MOUSINHO *et al.* 2010, p. 95).

Os autores ainda referem que a parceria entre os profissionais de apoio e a escola favorece o estabelecimento de metas realistas no que se refere ao desenvolvimento, como também possibilita avaliar a criança de acordo com as próprias conquistas.

Os professores do conservatório entendem que esse profissional é importante para o desenvolvimento de seus alunos no processo de educação musical e questionam o não cumprimento de premissas garantidas para a educação básica das escolas estaduais no conservatório estadual de música. Alunos que apresentam dificuldades importantes nas áreas motoras, cognitiva e de comunicação, dependendo da complexidade, poderiam não conseguir aprender musicalização ou teoria musical, por exemplo, em uma sala numerosa e apenas um professor, sem que alguém pudesse se manter atento e focado nos seus processos de aprendizagem.

Nas aulas práticas, o número de alunos por sala é menor, sendo no máximo quatro alunos, sendo que aqueles que apresentam alguma dificuldade têm o direito de frequentar essas aulas de modo individual. Essa premissa facilita que o professor consiga organizar individualmente seus processos pedagógicos, mas ainda lhe falta arcabouço teórico-prático para adaptações curriculares necessárias, matéria a ser discutida nas categorias formação e capacitação dos professores e metodologias das aulas de música.

## **Ser professor de aluno com Necessidades Educacionais Especiais**

Os professores destacaram sentimentos de satisfação em observar as evoluções dos alunos com NEE, presenciando os progressos de aprendizagem ao longo do ano. Referem ser gratificante acompanhar o processo de aprendizado do aluno e identificar as habilidades desenvolvidas e que culminam na capacidade de tocar o instrumento, como destacado nesta fala.

Melhor coisa que tem é no começo do ano, quando você chega, pega um aluno assim, que não tem noção nenhuma de nada, ele chega não sabe nem como que põe a mão no piano, depois no

final do ano você vê que ele já está conseguindo fazer, sabe, já está deslanchando, já está tocando alguma coisa, já quer apresentar, então isso é muito gratificante. (Relato dos Professores).

Os professores identificam que dar aulas a alunos com NEE melhora sua formação e contribui com o seu crescimento pessoal e profissional. “Qual seria a função do professor se o menino viesse pronto?” (Relato dos professores).

Outros sentimentos foram identificados no discurso dos professores, como o medo e a insegurança, devido ao desconhecimento acerca da forma de dar aulas para essa população e de uma metodologia adequada. Esses sentimentos agravam-se, pois os professores relatam que não tiveram uma formação específica para trabalhar com esses alunos.

Um pouquinho de medo, a gente às vezes não sabe o conhecimento, às vezes a gente fica, será que a sua vivência está certa, está faltando algo? (Relato dos professores).

Essa realidade não difere da encontrada na escola regular, de acordo com Monteiro; Manzini (2008), os professores das escolas regulares também apresentam sentimentos de medo acerca do comportamento dos alunos como necessidades educacionais especiais e de não saberem como ensiná-los. Segundo Melo; Martins (2004 *apud* MONTEIRO; MANZINI, 2008), esses sentimentos são naturais de acontecerem, uma vez que existe a falta de conhecimento sobre as deficiências.

Outra reflexão que cabe nesse local é a proposta por Silva; Almeida (2018) de que para existir efetivamente inclusão deve-se partir da premissa de que todos podem aprender, construir conhecimento e adquirir habilidades relacionadas à música, sejam teóricas, práticas ou instrumentais. Isso leva à quebra de barreiras atitudinais que são alicerçadas em (pré) conceitos.

Louro (2013b) refere que quando o professor dispõe de informações suficientes é possível quebrar *tabus* e estereótipos. Como proposição, aponta que o professor deve:

- 1- Saber sobre questões clínicas básicas das deficiências e sobre o processo de aprendizagem que circunda as deficiências;
- 2- Ter uma visão ampla do fazer musical e não somente focada na performance instrumental ou nos métodos tradicionais de ensino musical;
- 3- Saber promover adaptações metodológicas, instrumentais e musicais;
- 4- Trabalhar em equipe (junto com neuro; fono; psicólogo etc.)
- 5- Ter metas bem definidas com cada aluno ou grupo. Para tanto, pensar nas seguintes questões:
  - a. Para quem é a aula (público/ perfil do aluno, deficiência que ele tem)
  - b. Para que serve tal atividade, ou tal conteúdo (o que se pretende trabalhar com cada aluno ou com a atividade proposta)
  - c. Como fazer (metodologia. Como atingir os objetivos)
- 6- Ter uma postura adequada. Acreditar SEMPRE no material humano que tem em mãos. Respeitar o tempo e os limites dos alunos, mas não deixar de trabalhar as dificuldades, nem de exigir boa qualidade musical. (LOURO, 2013, p. 6).

## **Formação e capacitação dos professores**

Dentre os professores do conservatório, a maioria apresenta licenciatura em Música com habilitação em um instrumento. Eles relataram que houve um processo de mudança na formação dos professores de música ao longo dos anos, apresentando uma diferença importante entre os educadores recém-formados e os mais antigos. Tal diferença reflete-se no modo de pensar o ensino da música, seus métodos de ensino e, conseqüentemente, na inclusão de alunos com NEE no conservatório. Consegue-se notar essa diferença principalmente no que tange à compreensão da educação musical especial, a despeito da exclusão de pessoas com NEE do ambiente do conservatório.

Conforme Mantoan (2003), há necessidade de mudança curricular dos cursos de formação de professores, para que possam ser capacitados a atenderem as demandas de todos alunos. Mesmo com todas as modificações, os professores pontuam que até nas formações mais recentes não há preparo suficiente para o ensino nos moldes inclusivos. Louro (2003) aponta que nas escolas convencionais de música, os professores não apresentam nem um mínimo de conhecimento técnico no que se refere ao conhecimento das deficiências, em casos raros quando buscam sozinhos cursos de capacitação.

No entanto, a prática pedagógica não pode ser destinada apenas às ações do professor. Souza, Batista Neto e Santiago (2012) nomeiam como prática pedagógica o conjunto de ações e relações de diversos atores que contribuem para a construção do conhecimento e para a formação humana. Nesse sentido, o autor entende que essa construção é formada por uma inter-relação entre as práticas de professores, alunos, gestores e epistemologia.

Assim, entendem a busca por cursos de capacitação como sendo necessária para a docência da música, considerando a graduação como insuficiente para esse fim. Pontuam a ausência de cursos oferecidos que abrangem as metodologias, os tipos de alunos e as deficiências. Poucos referem terem feito algum curso que tenha auxiliado na prática em sala de aula. Um exemplo exitoso foi um curso sobre deficiência visual que uma professora realizou, sendo destacada por ela a aprendizagem em como lidar com alunos com deficiência visual, compreendendo as necessidades e ritmo de cada um.

A busca pelos cursos foi referida como incentivada pela presença de um aluno com deficiência em sala de aula, pois isso incentiva os professores a buscarem novas capacitações, destacando a inclusão como um processo importante, uma vez que eles não teriam buscado se não houvesse demanda. De acordo com Morejón; Denari (2006), essa busca acontece devido às mudanças educacionais, em que os educadores precisam continuar se especializando para que suas aulas abranjam a variedade de alunos.

Outro ponto importante destacado foi que a inserção dos alunos em sala de aula, como uma proposta para a inclusão, aliada à falta de formação e à qualificação necessária dos professores e o despreparo para ministrarem as aulas que abrangessem todos os alunos, é, na verdade, um processo de exclusão. Os professores anseiam por formas mais concretas e que realmente facilitem esse ensino. Mesmo com a busca dos próprios por materiais ainda falta o conhecimento. Como demonstrado nas falas:

[...] você sabe que tem que trabalhar com ele de uma forma que nem sei como que trabalha.  
(Relato dos professores).

[...] de repente a gente deixa a desejar, poderia estar fazendo muito mais, dá aquela sensação de estar, parece, não estar chegando lá. (Relato dos professores).

Como ilustrado por Mittler (2000 *apud* MANTOAN, 2003), os professores sentem-se incompetentes para ministrarem aulas a alunos com dificuldades e com deficiência, quando se comparam aos professores capacitados. Mateiro (2003, p. 35) afirma que:

O saber ensinar é confrontado com a superficialidade intelectual, uma vez que o professor é considerado um técnico capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos, mas com um conhecimento educacional insuficiente para enfrentar as situações reais de aprendizagem que se apresentam no dia-a-dia da sala de aula.

A troca de experiência entre os professores também tem se mostrado como eficiente para o processo de inclusão. No conservatório, ela ocorre por meio de reuniões, principalmente por áreas de instrumentos, para discutirem o que está sendo trabalhado e o que pode ser melhorado. Os pontos positivos destacados são as conversas entre os profissionais e as proximidades para conseguirem realizar trabalhos em conjunto enriquecendo o ensino e aprendizagem. Trata-se de algo igualmente relatado nos módulos dos professores.

Essas trocas de experiências ocorrem fora das reuniões também como um meio de conversarem acerca dos conteúdos ministrados nas aulas, da interação com outros professores convidando-os a participarem das aulas um dos outros, bem como de acompanhar o conteúdo ministrado ao aluno nas aulas teóricas e práticas, auxiliando na aprendizagem. No entanto, nem todos os professores vivenciaram esse processo antes do encontro do grupo focal: “Porque é a primeira vez desde que eu estou aqui, que eu dialogo com meus colegas”. (Relato dos professores).

## **Metodologias das aulas de música**

Em relação às metodologias utilizadas nas aulas de música, percebe-se nas falas dos professores uma mudança nos processos de ensino na atualidade, uma vez que os mesmos relatam a necessidade de não ficarem focados no que aprenderam, naquele ensino tradicional e mecânico, mas criarem um olhar sobre o aluno. Segundo Mantoan (2003), os processos metodológicos de ensino atuais excluem a dimensão afetiva, subjetiva e criadora, dando mais importância para os formalismos, mecanicismos, reducionismos que impedem que a inclusão seja realizada de forma efetiva.

Tais mudanças proporcionam aos professores uma oportunidade para vivenciar diferentes situações e formas de ensino que solucionem as dificuldades dos estudantes e gerem resultados positivos. Propiciam, assim, um maior aprendizado e ganho de experiências para os educadores aplicarem com futuros alunos. Louro (2003, p. 52) aponta que:

[...] as escolas convencionais de música, além de exigir, em geral, certo desempenho ao instrumento como pré-requisito de admissão - mesmo em cursos técnicos - ou grande conhecimento teórico,

não dispõem de recursos suficientes nem professores com o mínimo de conhecimento na área da deficiência [...].

Nas aulas de música, que tenham algum aluno com NEE, os professores relatam que não fazem distinção nos processos avaliativos, aplicando a mesma prova. Porém, referem que em muitos momentos não ensinam somente música, às vezes acabam perpassando por outros conteúdos da escola regular. Um professor, por exemplo, mencionou o caso de um aluno para quem ensinou matemática.

Essa prática aparece com frequência nos processos de educação musical inclusiva, principalmente quando o aluno está sozinho com o professor. Santos (2008) identificou ações de educação musical com pessoas com necessidades educacionais especiais que, na verdade, tinham um cunho mais terapêutico do que pedagógico. Essa mistura e fraqueza no delineamento das ações que têm um aspecto bem diferente enfraquecem a prática. Para Louro (2013a, p. 05):

[...] na educação musical, é exigido do aluno treino diário para a aquisição do conhecimento musical e da habilidade instrumental, bem como, é necessário que o aluno tenha o instrumento escolhido em casa para seu estudo. Assim, na educação musical mesmo sendo ela voltada para pessoas com deficiências, o aprendizado musical é o objetivo central e na musicoterapia, o objetivo é através da música alcançar um resultado satisfatório ligado à saúde.

A escola de música não é o lugar para aprimoramento das funções motoras, cognitivas, perceptivas e sim espaço de aprendizagem, que pode favorecer tudo isso em um aspecto secundário. Essa confusão de sentidos dificulta a prática do professor em sala. Há, de um lado, práticas pedagógicas tradicionais que não funcionam com muitos alunos, muito menos com os com NEE, e de outro, o desconhecimento de novas e diferentes metodologias que possam ser mais *acolhedoras* do processo de ensino-aprendizagem de todos sem distinção.

Isso foi percebido nas falas dos professores. Eles identificaram a necessidade de utilizar metodologias alternativas para ensinar todos os alunos, uma vez que precisam chegar a um ponto, definido como tocar bem. Assim, os educadores requerem ter mais de uma forma de ensinar para que todos os alunos compreendam e alcancem o referido ponto. Essas discussões corroboram a fala de Santos (1995 *apud* MANTOAN, 2003) que retrata que a comunidade acadêmica necessita da criação de novas metodologias para a produção de conhecimento. A educação musical para alunos com deficiência, segundo Louro (2006, p. 28 *apud* CIL; GONÇALVES, 2018, p. 328), “não distingue o sujeito que se educa, mas os recursos e as formas como os conhecimentos são transmitidos”

Igual eu tenho aqui 20 alunos, se eu usar esse mesmo caminho para todos, muitos não chegavam, então eu tenho que ter vários caminhos, vários jeitos para ele chegar nesse ponto. (Relato dos professores).

Isso relaciona-se com as características e habilidades de cada estudante, uma vez que cada um aprende de maneira e em tempos diferentes. Por isso, foi exposta a necessidade

do professor perceber e utilizar metodologias variadas para o ensino, não exigindo dos alunos a mesma forma. Nesse sentido alguns professores também referem ter uma metodologia específica para o primeiro dia de aula. Essa consiste em questionamentos em forma de entrevista acerca do motivo de frequentar o conservatório, quais seus interesses, o que gostariam de aprender, o que pensam e conhecem da escola e questões acerca dos familiares, com o intuito de conhecer os alunos, pois irão conviver com eles por muito tempo. Segundo os professores, essa compreensão mais geral facilita o relacionamento professor-aluno.

Outro exemplo importante levantado foi o projeto *Alegria de Viver*, citado como um projeto voltado à terceira idade, mas no qual podem ser matriculados alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência. Contém na grade curricular as aulas de canto coral e de instrumentos, no entanto, sem ter as aulas de percepção musical. Os conteúdos não são os mesmos das aulas regulares, não têm as regras comuns, como o sistema de provas e notas, sujeito à aprovação.

No entanto, as ações parecem ter aspecto pontual e os professores se sentem frustrados com a não aprendizagem de alguns alunos. Logo, adaptações precisam ser feitas para favorecer a aprendizagem dos alunos com NEE, facilitando os processos e promovendo sua participação integral em sala de aula (SILVA; ALMEIDA, 2018). Os desafios são grandes, mas é preciso e tem sido uma inquietação apresentada pelos professores participantes.

## **Inclusão - leis versus prática**

Para os professores, o Estado define que se garanta a inclusão no conservatório, em acordo com a lei, mas não fornece os meios para que seja alcançada. Segundo lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, do capítulo IV - do direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, n. p).

De acordo com a LDB, é previsto na lei um professor de apoio nas salas de aula, quando necessário, e atendimento educacional pode ser realizado em escolas, classes ou serviços especializados quando não for possível frequentar a escola regular (BRASIL, 1996).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996, n. p)

No entanto, os aspectos previstos nas leis não preveem o conservatório, o qual não conta com o apoio a que as escolas regulares têm direito. Assim, ocorre uma falta de apoio e suporte do Estado, uma vez que não ofertam palestras, cursos e capacitações acerca da inclusão e de como deve ser trabalhada. Os professores são taxativos em dizer:

Nunca chegou ninguém da superintendência, assim, formados no assunto certo, para dar uma palestra para gente. (Relato dos professores).

O estado pediu para incluir, mas não explicou como. (Relato dos professores).

Segundo Matos e Mendes (2015), é dever do Estado fornecer todos os meios materiais e ações políticas adequadas para que o ensino de alta qualidade seja alcançado. Além disso, deve investir em formação dos professores para um ensino adequado, além de fornecer mais profissionais capacitados e reconsiderar novas metodologias educacionais.

Os professores apontam também que necessitam de apoio com os materiais, os instrumentos, necessários para as aulas, tendo em vista o péssimo estado de conservação daqueles presentes no conservatório. Além disso, apontam a falta de equipamentos suficientes para empréstimos domiciliares aos alunos, para que os alunos possam treinar o que aprenderam em sala de aula, tendo em vista que muitos não têm recursos para adquirir os equipamentos.

Desse modo, os professores expõem que esses processos influenciam na qualidade de ensino, dado que os educadores não estão preparados e buscam outras formas de suporte para facilitar o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos.

Silva; Almeida (2018) fazem as mesmas considerações em seu estudo, apontando que para os professores, um dos maiores desafios era lidar com a precariedade do sistema escolar e comparando a legislação sobre inclusão e os achados nas escolas. Os autores observaram precariedade nas instalações nas escolas pesquisadas, não adequações arquitetônicas que garantissem acessibilidade, carência de material e instrumentos adequados e suficientes. Em contrapartida, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001) dispõem que os sistemas de ensino devem garantir acessibilidade aos alunos com NEE, eliminando barreiras arquitetônicas referentes às instalações, equipamentos e mobiliário.

Outro apontamento realizado foi a necessidade de os alunos com dificuldades de aprendizagem terem acesso à escola de maneira diferenciada, no entanto, os professores não descrevem como seria esse formato. Para Mantoan (2003, p. 67):

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela deficiência. Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula.

Ainda são pontuados os ganhos atuais em relação ao processo de inclusão devido ao aluno hoje ter acesso não só a escolas especializadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, por exemplo, mas ter conquistado direitos para frequentar na escola regular.

A partir dos achados literários, Silveira, Enumo e Rosa (2012) expõem que a inclusão está gerando bons resultados, porém ainda necessita de mudanças quanto às capacitações dos professores e à superação de dificuldades como a falta de recursos materiais, adaptações ambientais e escolares, além do cumprimento das leis. Os professores referem que não

ocorrem os processos de inclusão satisfatórios dentro do conservatório. As ações sem apoio ou preparo, nas suas visões, aproximam-se mais da exclusão.

## **Apoio da família e colegas**

O apoio necessário à inclusão que o aluno com dificuldade de aprendizagem ou deficiência tem dentro do Conservatório não está ligado apenas ao professor, envolve também os colegas e a própria família. Em relação ao apoio dos colegas, os professores relatam que ocorre dentro das salas de aulas por meio de incentivos, a paciência nos tempos próprios, o não olhar de forma diferenciada, a cooperação e nas ajudas físicas em auxiliar a direcionar os colegas pela escola como nas escadas, sala de aula e banheiros, principalmente no caso de crianças com déficit intelectual e alunos com deficiência visual.

No entanto, os relatos também falam da ausência desse suporte dos colegas, aparecendo casos de *bullying* com os alunos com dificuldades, por meio de verbalizações acerca do intelecto e apelidos que causam constrangimentos. Essas ações sofrem intervenção dos professores do conservatório.

Quanto ao apoio da família, foi possível verificar, por meio dos relatos dos professores, uma carência de auxílio em casa no que se refere aos estudos em casa, controle de medicação. Porém, ocorre um apoio vindo dos responsáveis quanto à compra do instrumento.

Além disso, referem perceber que muitas famílias não aceitam a deficiência dos filhos e a exclusão acontece em casa e até mesmo o conhecimento e aceitação sobre as dificuldades dos alunos, uma vez que eles criam expectativas acerca do estudante que não condizem com a real situação. Foi relatado pelos professores um caso de aluno amputado em um membro superior sem uso de tecnologias assistiva e os responsáveis queriam que ele se tornasse um pianista.

Além disso, Fiorini e Manzini (2014) discutem que algumas famílias tornam-se um empecilho para efetivação do processo de inclusão escolar, pois não aceitam a deficiência da criança e, dessa forma, não aceitam que seus filhos participem das atividades das formas que são sugeridas.

O estudo de revisão de Silva; Carvalho (2017) percebeu que a atitude dos pais é um dos fatores que dificulta ou impossibilita o êxito da inclusão escolar, sendo as crenças parentais um dos determinantes para a implementação do programa de inclusão escolar. No conservatório já aconteceram fatos em que os pais de alunos entraram com processos jurídicos, pela falta de compreensão sobre as deficiências dos outros alunos e a não aceitação da inclusão dos alunos com deficiência junto aos seus filhos. Esse comportamento, também relatado por Mantoan (2003), refere-se a:

[...] um movimento de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos. (MANTOAN, 2003, p. 21).

A partir disso os professores verificaram a necessidade de buscar o contato para orientações aos pais e responsáveis, uma vez que ocorre a ausência da participação da família (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012). Ocorre também a falta de conhecimento vinda de terceiros, como um fato descrito pelos professores referente a uma reportagem gravada no conservatório com alunos surdos requisitando que o coral fizesse em libras, porém, trata-se de uma ação que não condiz com a realidade da escola.

## **Conclusão**

De acordo com os achados científicos, a inclusão traz novos conceitos acerca da segregação e integração, uma vez que propõe a inserção de todos os alunos, sem haver diferenciação, considerando as capacidades e limitações. No que tange à educação musical especial, há discussões atuais, mas ainda insuficientes para possibilitar mudanças mais robustas no acesso de pessoas com NEE ao ensino da música. Foram raros os achados que dialogassem com o professor de música acerca de como é a vivência da inclusão de forma mais ampla, na sua prática diária.

Para tal, é importante a escuta ativa desses atores do processo de ensino da música envolvidos no processo de inclusão e acessibilidade cultural. Pouco se tem discutido sobre o processo de inclusão dentro de instituições formais de educação musical e, principalmente, no modelo conservatorial.

Por meio desta pesquisa, pôde-se concluir que existem facilidades e dificuldades vivenciadas pelos professores no ensino de música para alunos com dificuldade de aprendizagem. Foram retratadas a mudança na visão sobre o aluno como um facilitador, além da necessidade de criação de metodologias propícias para as aulas que consigam abranger todos os estudantes. Foi retratado também como a inclusão nas salas de aulas proporcionou aos professores aprendizado e ganho de experiências.

Outro ponto importante relatado foi o apoio oferecido pela família e colegas, sendo que o acolhimento dos alunos em sala e a parceria entre família e escola se mostram como um facilitador do processo de inclusão. No entanto, como dificuldades, os professores pontuam que na instituição esse apoio tem se mostrado insuficiente, acontecendo casos de *bullying* e falta de incentivo da família na educação musical.

Do mesmo modo, foi identificada a necessidade de apoio do Estado em promover oferta de capacitação e profissionalização aos educadores de modo a auxiliar nos processos de ensino aos alunos com NEE. Sugerem-se mais estudos na perspectiva dos professores de música com vistas a compreender os processos de inclusão intrínsecos a esse universo e que abordem não apenas práticas pedagógicas, mas ampliem uma discussão cultural acerca da acessibilidade nesses espaços de formação musical.

## **Referências**

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF: [S. l.], 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF: [S. l.], 2015. Disponível em: [http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf). Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CIL, Luciano Ribeiro; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação musical e educação especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 327-342, 2018.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8., 2002, Ouro Preto, **Anais...** Ouro Preto: Unicamp, 2002. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf). Acesso em: 18 ago. 2017.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 69-74, set. 2002.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito a educação: trata-se de uma educação especial? *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 16-27.

FERNANDES, José Nune. Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 5, n. 15, p. 45-57, 2000.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p.387-404, 2014.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação musical no Brasil: tradição e inovação – o Bacharelado. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p. 145-159.

LOURO, Viviane dos Santos. **As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical:** um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2003.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos. **Web site da autora**. [S. l.: s. n.], 2013b. Disponível em: [http://files.projeto-bandas.webnode.com/200002729-344a03547d/educacao\\_musical\\_e\\_deficiencia\\_quebrando\\_os\\_preconceitos.pdf](http://files.projeto-bandas.webnode.com/200002729-344a03547d/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf). Acesso em: 20 ago. 2019.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e musicoterapia frente a pessoa com deficiência**. [S. l.: s. n.], 2013a. Disponível em: [https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/musicoterapia\\_e\\_educacao\\_-musical.pdf](https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/musicoterapia_e_educacao_-musical.pdf). Acesso em: 25 ago. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MATEIRO, Teresa de Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 8, p. 33-38, mar. 2003.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

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

MELO, Rodrigo Alves de; GUERRA SOBRINHO, Lemuel Dourado. Educação musical e inclusão de indivíduos com deficiência visual: realidades e perspectivas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15901>. Acesso em: 23 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.o 718, de 18 de Novembro de 2005**. Belo Horizonte: SEE, 2005. Disponível em: [http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B3A0945D0-C293-4E29-BCD0-F6F792689EEE%7D\\_RESSEEMG\\_7182005\\_Conservat%C3%83%C2%B3rios.pdf](http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B3A0945D0-C293-4E29-BCD0-F6F792689EEE%7D_RESSEEMG_7182005_Conservat%C3%83%C2%B3rios.pdf). Acesso em: 18 nov. 2005.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MOREJÓN, Kizzy; DENARI, Fátima Elisabeth. O panorama da inclusão escolar em Santa Maria/RS: resultados preliminares. *In*: COSTA, Maria da Piedade Resende; DENARI, Fátima Elisabeth (org.). **Educação especial**: diversidade de olhares. São Carlos: Pedro e João, 2006. p. 75-82.

MOUSINHO, Renata *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de; REILY, Lucia Helena. Relatos de Músicos Cegos: Subsídios para o Ensino de Música para Alunos com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 405-420, jul./set. 2014.

SANTOS, Cláudia Eboli. **A educação musical especial**: aspectos históricos, legais e metodológicos. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

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**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 78-100, 2018.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p.293-308, abr./jun., 2017.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 695-708, out./dez. 2012.

SOARES, Lisbeth. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. **Revista da Abem**, Florianópolis, v. 20, n. 27, p. 55-64, jan./jun. 2012.

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

SOUZA, João Francisco de; BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: UFPE, 2012.

VENDRAMI, Georgeana Lanzini. **Conservatório de Música de Ponta Grossa**: (re) produção cultural e distinção social (1971-1995). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 4, p. 141-150, maio/ago. 2004.

*Recebido em: 08.10.2018*

*Revisado em: 27.02.2019*

*Aprovado em: 08.10.2019*

**Cíntia da Cruz Santos** é terapeuta ocupacional graduada pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

**Beatriz Girão Enes Carvalho** é terapeuta ocupacional, mestre em educação especial e professora adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

**Beatriz Cardoso Lobato** é terapeuta ocupacional, doutora em ciências da saúde e professora do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.