

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO VITOR DE SOUZA LOPES

DOCÊNCIA INCLUSIVA NO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA:

no campo conflituoso do binômio exclusão/inclusão

SÃO JOÃO DEL-REI/MG

2022

JOÃO VITOR DE SOUZA LOPES

DOCÊNCIA INCLUSIVA NO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA:

no campo conflituoso do binômio exclusão/inclusão

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) como parte das exigências para a obtenção do título de Mestrado em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Discursos e Produção de Saberes nas Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo

SÃO JOÃO DEL-REI/MG

2022

Agradeço à família onde fui criado, meus irmãos Josiane e Alex, aos meus pais D. Cida e Seu João, D. Cida por nunca desistir de ninguém, por ser a mulher que abraça todos os problemas do mundo e sempre com a esperança de resolvê-los, pela persistência em acreditar que todos podemos melhorar. Ao Seu João pela paciência, pela calma e pela inteligência dos grandes sábios, pessoa que inspira todos a quem tem o privilégio de conhecer.

A minha tia Corrinha, que não está mais aqui para ver esse momento, mas nunca esquecerei dos ensinamentos, dos carinhos, do respeito ao próximo, do amor pelo conhecimento.

Aos meus grandes amigos, incentivadores das minhas loucuras, por estarem sempre por pertotrocando aquela ideia e sempre desafogando os dias difíceis, são muitos mas citarei alguns que estiveram mais próximos nesse processo, meu sobrinho Rafael, que na pandemia foi o confidente das angústias e por acreditar que tudo iria dar certo. Lucas, menino genial e confuso, sempre observando algo que não está aos nossos olhos, Giovanni, grande parceiro, sempre por perto cuidando e me motivando e ao grande menino Fábio Costa, por me desafiar, duvidar e acima de tudo apoiar e criticara entrada e toda minha trajetória no mestrado.

Agradecer ao PPEDU, por ter me dado a oportunidade de aprender, de experimentar e de sonhar com a Educação. A minha orientadora Jaqueline, por sua doçura, paciência, sapiência e acima de tudo pela amizade, hoje você não é apenas minha orientadora, hoje você é minha amiga.

E por fim a minha base, minha esposa Juliana, sempre ao meu lado, cuidando, incentivando, xingando e acima de tudo acreditando, por sempre acreditar, por sempre está ali em todos os momentos, te amo. E agradecer imensamente a pessoinha mais linda do mundo, que virou meu mundo, por sempre me olhar como um super herói, por me fazer acordar todos dias pensando que o mundo é lindo e que podemos ter esperança, a minha pequena Cecília.

A todos um muitíssimo obrigado.

Resumo

DOCÊNCIA INCLUSIVA NO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA:

no campo conflituoso do binômio exclusão/inclusão.

Autor: João Vitor de Souza Lopes

Orientadora: Profa. Dra. Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo

O interesse por esta pesquisa se deu por toda a minha trajetória. O foco dela gira em torno das trajetórias de vida e profissional de duas professoras do projeto de Inclusão Musical do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei/MG. Buscamos compreender: quais as vivências, trajetórias e condições que as levaram a se constituírem professoras, professoras de Música numa perspectiva inclusiva, docentes inclusivas? Trataremos Docência Inclusiva segundo a definição de Hermes (2017). Buscamos, também, tentar entender as relações conflituosas da inclusão sob a perspectiva da instituição. A partir disso, como metodologia, usamos entrevistas e estudos de documentos oficiais da instituição em voga. Procuramos, ainda, traçar um paralelo histórico entre a Educação Musical e a educação das pessoas em situação de deficiência, para melhor compreender tais processos. Como adotamos o ponto de vista da docência para a compreensão desse lugar simbólico inclusivo, abordamos questões relacionadas à condição docente, enfatizando, a partir de alguns elementos históricos, os processos de constituição e precarização da docência. Apresentamos, então, as vozes das duas professoras, suas trajetórias pessoais e escolares até se tornarem professoras e, no segundo momento, suas experiências profissionais. Por fim, debruçamo-nos sobre a instituição: as relações conflituosas entre a Docência Inclusiva e o espaço do Conservatório. Concluimos que não basta apenas que a instituição tenha professores que se mobilizem em prol da inclusão escolar, se ela conservar uma lógica voltada para a exclusão, por mais que seja no intuito de incluir, sendo toda pesquisa situada no campo conflituoso do binômio exclusão/inclusão.

Palavras-chave: Docência Inclusiva. Educação Inclusiva. Música e Educação Inclusiva. Exclusão/Inclusão

Abstract

INCLUSIVE TEACHING AT THE MUSIC CONSERVATORY:

in the conflicting field of the exclusion/inclusion binomial.

Author: João Vitor de Souza Lopes

Advisor: Profa. Dra. Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo

The interest in this research has been throughout my trajectory, its focus revolves around the life and professional trajectory of two teachers of the Musical Inclusion project of the State Conservatory of Music Padre José Maria Xavier de São João del Rei - MG. We seek to understand what are the experiences, trajectories and conditions that led them to become teachers, music teachers in an inclusive perspective, inclusive teachers? We will treat it as Inclusive Teaching according to the definition of Hermes (2017). We also try to understand the conflicting relationships of inclusion from the perspective of the institution. From this, as a methodology we use interviews and studies of official documents of the Institution in vogue. We also seek to draw a historical parallel between Music Education and the Education of people with disabilities to better understand such processes, as we adopt the teaching point of view to understand this inclusive symbolic place, we approach issues related to the teaching condition, emphasizing from some historical elements, the processes of constitution and precariousness of teaching. We then present the voices of the two teachers, their personal and school trajectories until they became teachers and, in the second moment, their professional experiences, finally we focus on the institution, the conflicting relationships between Inclusive teaching and the Conservatory Space. We conclude that it is not enough for the institution to have teachers who mobilize in favor of school inclusion, if it maintains a logic focused on exclusion, however much it may be in order to include, with all research situated in the conflicting field of the exclusion/inclusion binomial.

Keywords: Inclusive Teaching. Inclusive education. Music and Inclusive Education. Exclusion/Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	12
2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FORMAL E NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL	17
3 CONDIÇÃO DOCENTE	30
3.1 Humana Docência.....	30
3.2 Formação e condição docente	32
4 DOCÊNCIA INCLUSIVA: O QUE DIZEM VIDA E INCLUSÃO?.....	41
4.1 Trajetórias pessoais e escolares: tornando-se uma pessoa inclusiva.....	41
4.2 Trajetórias profissionais: caminhos para a docência inclusiva.....	46
5 RELAÇÕES CONFLITUOSAS DA INCLUSÃO SOB A PERSPECTIVA DA INSTITUIÇÃO	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64

INTRODUÇÃO

Música e inclusão são os dois grandes temas deste processo de investigação que começou a ser desenhado, creio eu, desde a minha infância. Em todos os momentos da minha vida, fui embalado por muita música e rodas de conversa com minha família. Entre essas muitas conversas, sempre me contavam a história do meu tio Edson. Falavam de como ele era ótimo músico, porém meio “doidim”, que não tinham muita paciência com as atitudes dele e, de vez em quando, possivelmente, quando seu comportamento não era o adequado para os padrões da época, décadas de 1970 e 1980, precisava ser internado nos famosos hospícios de Minas Gerais. Em uma dessas internações, acabou não voltando e faleceu em um hospício mantido pelo Estado. Eu não o conheci, mas, segundo meus familiares, se ele estivesse vivo, seríamos grandes amigos, porque herdei o mesmo talento para a música que ele. Então, a música e a loucura sempre fizeram parte do meu imaginário.

Ademais, minha família dizia que, desde os meus cinco anos, eu queria ser professor e cantor. Essas palavras se profetizaram. Atualmente, vivencio, em praticamente todos os dias da minha vida, o universo escolar e o universo dos palcos e bares. Na minha história, estes universos distintos, música e docência, se aproximam, tendo como ponto de congruência a inclusão.

Minha trajetória acadêmica se deu no Curso Normal Superior da Universidade Antônio Carlos. Apesar de ter convivido com pessoas em situação de deficiência durante toda a minha vida, na escola e nos esportes, foi a primeira vez que estudei e li algo sobre o assunto. Após a formatura em 2007, passei a estudar Música, outra paixão em minha vida, no curso de Música da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Após alguns anos estudando Música, resolvi me aprofundar nos estudos sobre inclusão, que marcam toda a minha trajetória profissional no campo da docência.

Assim, em 2011, fiz uma especialização em Educação Especial e Inclusiva e participei como voluntário da APAE por um ano trabalhando em uma classe de crianças autistas. Eu era monitor de uma professora nessa sala. Assustei-me, no início, com cadeiras com pés de cimento e cinto nas cadeiras; uma rotina que nunca mudava. Perguntava à professora e observava o porquê ser desse jeito. Sempre, tinha uma explicação lógica e técnica para os questionamentos. Senti, em todos os dias,

um misto de emoção, tristeza, aflição e medo, mas também gratidão e alegria. Eram poucos os momentos de lazer; na maioria das vezes, o parque após as refeições. Certa vez, levei o violão e fiz uma pequena apresentação para eles. Só depois de acabar esse período de voluntário e ingressar em uma escola pública, fui entender que aquele espaço era segregador: as crianças eram invisíveis. Lembrei-me das brincadeiras da época em que estudava, quando qualquer um que não se comportasse da maneira esperada para os padrões universais, já falávamos que ia estudar na APAE. Tive a felicidade de encontrar alguns daqueles alunos na Escola Regular e percebi como foi diferente para a escola e para esses alunos. Toda criança ou adolescente, mesmo que apresente características muito diferentes da maioria, precisa conviver e se desenvolver com sua geração, sendo a escola o espaço privilegiado para que isso ocorra (MANTOAN, 1997).

Em 2013, ingressei na docência, em uma Escola Estadual do estado de Minas Gerais, em São João del-Rei, trabalhando como professor de apoio às tecnologias e comunicação alternativa, junto com um aluno esquizofrênico. Em 2014, passei a atuar como professor da Sala de Recurso Multifuncional da Escola Estadual Inácio Passos, trabalhando com 22 alunos em situação de deficiência.

Durante essa trajetória na Educação, várias perguntas e conflitos me consumiam: a escola estava sendo inclusiva? Eu era um professor inclusivo? Eu era um professor com um olhar humanizado? O que é, de fato, a inclusão? Quais estratégias eu deveria usar para, realmente, contribuir na formação desses estudantes? Eu estava conseguindo desenvolver um bom trabalho com eles? Meu trabalho estava sendo bem feito? O que ainda era preciso saber para ajudar na minha prática? Ao fazer esses questionamentos ao trabalho que eu desenvolvia na Sala de Recurso, também observava e me questionava em relação ao processo pedagógico de toda a escola. Ia ficando mais clara para mim a necessidade de um olhar inclusivo para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Essas experiências, com suas aflições, perguntas, conflitos e aprendizagem, me levaram, no ano de 2018, a participar do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da UFSJ. Ingressei no mestrado com um projeto de pesquisa no qual me propunha a investigar as percepções docentes acerca da educação inclusiva de professores da rede pública

regular, que atuavam em sala com alunos em situação de deficiência, relacionando-as com a lei brasileira de inclusão, que havia sido homologada em 2015.

Optaremos pela expressão pessoas em situação de deficiência em nosso texto, segundo (Grammont e Azevedo 2022) nos diz que as mudanças, mesmo que ainda insuficientes, nas políticas e práticas relacionadas às pessoas em situação de deficiência potencializam representações mais humanizadas desses sujeitos, que fogem dos estereótipos geralmente encontrados. As autoras também falam que a falta de acessibilidade, por exemplo, tem colocado muitas pessoas com limitações físicas ou sensoriais em situação de deficiência, pois é a ausência de procedimentos corretos de acessibilidade que as coloca nessa situação, e não suas condições ou limitações.

Mas, na imprevisibilidade da vida e no inacabamento humano (FREIRE, 1987) minhas inquietações e a interação com outros sujeitos e pesquisas dentro do mestrado me levaram a novos caminhos de pesquisa preservando meu foco na docência inclusiva. O que desencadeou essa mudança foi uma dinâmica proposta em uma aula de Tópicos Especiais em Educação, em que foi proposto que cada mestrando levasse um objeto que representasse sua pesquisa. Naquele momento, o objeto que veio em minha mente foi a canção. Então, levei meu violão e cantei a canção do Lenine, “Paciência”. A escolha do violão como o objeto da tarefa proposta movida pela letra da música me fez perceber que, dentro de mim, a música e a docência eram indissociáveis. Eu queria expor essa relação em minha pesquisa. Todavia, como associar inclusão, docência e música? Lembrei-me, então, de uma conversa que tive com um aluno com paralisia cerebral que frequentava a Sala de Recursos da Escola Estadual Inácio Passos. Esse aluno me falou que frequentava aulas no Conservatório Estadual de Música de São João del-Rei com duas professoras. Isso me deixou intrigado. Havia uma turma de alunos em situação de deficiência dentro do Conservatório de Música? Como eram essas aulas? Quem eram os alunos que participavam? Como era o trabalho desenvolvido com eles no processo pedagógico com a música?

Em um primeiro momento, pensei em pesquisar o grupo de alunos que frequentavam essas aulas. Porém, retomando o meu projeto inicial, meu foco se voltou para a percepção docente. Assim, decidi pesquisar essas duas professoras. Quem eram? Qual era a trajetória pessoal e profissional delas? Como e em quais condições elas constituíram uma turma com um grupo de alunos em situação de

deficiência no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier da cidade de São João del-Rei/MG? Instigava-me compreender: quais as vivências, trajetórias e condições que as levaram a se constituírem professoras, professoras de música numa perspectiva inclusiva? Neste estudo, trataremos como Docência Inclusiva as professoras que se mobilizam para matrícula, permanência, aprendizagem e participação do público-alvo da Educação Especial na escola dita inclusiva (HERMES, 2017).

Num primeiro momento, este passa a ser o objetivo desta investigação. No decorrer da pesquisa, entretanto, principalmente depois da qualificação, outra questão se interpôs: a constituição dessa turma tinha de fato um viés inclusivo ou se aproximava mais de um processo de segregação que aliviava a escola da inclusão, vista como problema, o qual essas professoras se propuseram a tentar resolver? Buscaremos, também, tentar entender essas relações conflituosas da inclusão sob a perspectiva da instituição.

Para nos aproximarmos das experiências dessas professoras, e dessas relações conflituosas sob a perspectiva da instituição, buscamos compreender um pouco dos processos de exclusão/inclusão na escola, na escola pública e no Conservatório de Música.

Acreditamos que, ao se tratar de inclusão social, necessariamente, deve-se referir a um processo multidimensional. Por outras palavras, a inclusão (tal como a exclusão, conceito relacional por excelência) implica certa duração no tempo, uma cumulatividade de situações interligadas, uma exposição a padrões de socialização mais ou menos sistemáticos. Assim, pode-se dizer que existe inclusão quando se possuem os recursos econômicos, culturais, sociais, políticos e, não menos importante, simbólicos (BOURDIEU, 1998), capazes de garantir uma condição (objetiva) e um sentimento (subjetivo) de pertença a um todo, seja ele um grupo, uma classe, uma instituição, uma organização ou um país (LOPES *et al.*, 2017).

A noção de inclusão envolve, como explica Santos (2014), um processo social que pressupõe uma mudança social. Atento ao conceito de exclusão, que, como mencionamos, está relacionado à noção de inclusão, Sawaia (2001, p. 8) afirma que este é um “processo sócio-histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social”. Nesse cenário, a escola, enquanto uma instituição que

abrange diversas esferas do social, é também um dos cenários onde essa mudança ocorre.

Com esse duplo objetivo, a dissertação se constitui de momentos: um, em que focamos a docência e sua história, as trajetórias das professoras, em quais condições elas atuavam e se eram docentes inclusivas; e outro, em que nos debruçamos sobre a instituição para entender as contradições e possibilidades que subjazem essa organização com uma turma de alunos em situação de deficiência no Conservatório.

A partir dessas premissas, no primeiro capítulo desta dissertação, falaremos dos caminhos metodológicos, para tentar compreender tais contradições e possibilidades e o percurso metodológico da pesquisa, fundamentados nos estudos sobre entrevista como possibilidade de nos aproximarmos da história de vida dessas professoras; e também o estudo de documentos oficiais do Conservatório Estadual de Música, para fazer emergirem certas contradições, ou melhor dizendo, questões conflituosas a respeito da inclusão de alunos em situação de deficiência ao ensino da música.

Apresentada a metodologia, no capítulo seguinte, mostraremos um breve paralelo sobre o processo de inclusão das pessoas em situação de deficiência na educação formal e nos processos de educação musical.

Como adotamos o ponto de vista da docência para a compreensão desse lugar simbólico inclusivo, no capítulo seguinte, abordaremos questões relacionadas à condição docente, enfatizando, a partir de alguns elementos históricos, os processos de constituição e precarização da docência.

Cabe ressaltarmos que as condições da pesquisa foram, por muitas das vezes, tortuosas. Como profissional da educação atuante em escola pública, depois de conseguir ingressar no curso de mestrado, requeri meu direito de tirar licença para me dedicar totalmente aos estudos do Curso e ao processo de pesquisa, que demandam muita dedicação. A resposta SEE/MG foi que não estava mais concedendo essa licença, pois geraria ônus para o Estado, mais uma vez colocando a formação docente como gasto, e não investimento. Contraditório, uma vez que sempre falam em como o professor deve estar sempre se atualizando e participando de capacitações para se adequar às novas demandas da sociedade, como se fosse possível. Então, em todo o período das disciplinas do mestrado e de todo o processo de escrita, continuei trabalhando em duas escolas estaduais e, no segundo ano, assumi a direção do

Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) Professor José Américo da Costa.

Com todas as demandas que envolvem o cargo de direção em uma escola estadual no estado de Minas Gerais, que são muitas: gestão financeira, administrativa, pedagógica e pessoal, no mês de março do mesmo ano, instalou-se a pandemia de Covid-19 por todo o mundo. Com toda a apreensão que o momento colocava, os desafios postos aos trabalhadores em geral foram enormes. Em específico, os trabalhadores da Educação foram extremamente afetados por terem que propor o aprendizado de uma maneira nunca pensada antes. O ensino remoto fez aflorar a desigualdade existente em nossa sociedade e no sistema de ensino. Falta de equipamentos, acesso à rede e insegurança para lidar com a tecnologia tornaram todo esse processo muito extenuante. E, no meio dessa nova forma de pensar a escola, o fato mais importante de todos: a preservação à vida, e ainda lidar com perdas pelo vírus de entes queridos.

Todos esses fatos tornaram as condições desta pesquisa extremamente adversa. A preocupação com os familiares, filhos, pais, amigos e a comunidade escolar, muitas vezes, deixavam a pesquisa longe de ser alcançada. Mas, então, passado o primeiro momento de angústia, desespero e preocupação, veio o momento de esperança advindo das notícias sobre vacinas para o vírus. Assim, a pesquisa se pôs como um alento para continuar; um objetivo a se pensar além daquilo que era posto naquele momento.

Como parte desse alento, no capítulo 4, apresentaremos as professoras, suas trajetórias pessoais e escolares até se tornarem professoras e, no segundo momento, suas experiências profissionais como professoras de música e professoras em uma turma do projeto com alunos incluídos em um Conservatório de Música.

No último capítulo, debruçar-nos-emos sobre a instituição, as relações conflituosas entre a docência inclusiva e o espaço do Conservatório.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Definir os caminhos metodológicos que serão seguidos ao se realizar uma pesquisa não se configura uma tarefa fácil, ainda mais em meio a tantas possibilidades e tantos instrumentos metodológicos disponíveis, que podem constituir e dar forma a uma pesquisa. No entanto, é uma decisão que precisa ser tomada, uma vez que o caminho escolhido servirá como estrada para a elaboração de um trabalho, de um produto, que poderá contribuir para o conhecimento.

Esta insere-se no campo da pesquisa qualitativa, a qual Godoy (1995, p. 21) explicita como

um fenômeno que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Desse modo, ao escolher realizar uma pesquisa qualitativa, procura-se uma abordagem de pesquisa que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, buscando compreender os fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura. Assim sendo, inicialmente, a proposta que melhor se adequava a este trabalho como ferramenta metodológica era a entrevista semiestruturada, que, por sua vez, tem sido muito utilizada nas pesquisas qualitativas, as quais buscam se aproximar do outro, de como ele elabora sua experiência no mundo ou em relação ao fenômeno pesquisado. De acordo com as palavras de Batista, Matos e Nascimento (2017, p. 26), “por meio dela os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos. Considera-se a entrevista como uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas”. Nesse sentido, Bourdieu (2014) explicita que iniciar uma relação de entrevista é adentrar uma espécie de campo desconhecido em que há uma troca. O pesquisador é quem estabelece as regras do jogo, é quem atribui à entrevista a negociação prévia, os objetivos a serem alcançados com o seu uso.

Todavia, como já enunciado, mesmo que se estabeleçam os objetivos a serem alcançados com o uso da entrevista, esta é passível de mudança, uma vez que é um

instrumento que possibilita isso. Por se tratar de uma técnica que envolve sujeitos, ela não é fixa e está intimamente atravessada pelas subjetividades, pelas vivências e experiências, e pelos modos de ser e de se perceber. Corroborando tal ideia, Batista *et al.* (2017, p. 28) argumentam que fazer uso da entrevista “é buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.”.

Dessa forma, é lidar com pontos de vistas, é olhar para as respostas do outro e deixar que as singularidades expostas guiem a pesquisa, sejam entrelaçadas com o olhar e os aprofundamentos do pesquisador em uma dimensão coletiva. Isso nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem ou se estabeleceram no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa ou participou em um determinado tempo e lugar (BATISTA *et al.*, 2017).

De acordo com as concepções de Minayo (2010), a entrevista é uma espécie de conversa a dois ou com mais interlocutores, realizada pelo interlocutor, com a intenção de captar informações conforme os objetivos preestabelecidos. A partir dos pressupostos, é possível compreender a importância da entrevista para as pesquisas. Contudo, neste trabalho, como já anunciado, pretendemos fazer uso da entrevista semiestruturada, sendo, portanto, necessário definir essa técnica metodológica.

Ainda conforme os estudos de Minayo (2010, p. 262), a entrevista semiestruturada se caracteriza como sendo um instrumento metodológico que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada”. Assim, pretendendo acessar informações relacionadas a vivências, a experiências e a histórias de vida, buscamos deixar as entrevistadas o mais à vontade possível, a fim de responderem às questões, para contarem suas percepções e concepções acerca dos apontamentos levantados, isto é, o assunto pesquisado neste trabalho.

As entrevistas foram realizadas com duas professoras do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, de um grupo de inclusão, na intenção de compreender como se constituíram docentes com uma perspectiva inclusiva em relação ao direito das pessoas em situação de deficiência ao ensino de Música e também perceber a necessidade de olhar o professor enquanto profissional, que não só possui conhecimento, mas também é sujeito, está imerso nas relações e é

constituído por elas, que constrói e faz parte de toda uma conjuntura, que é social, cultural e histórica.

As entrevistas tiveram dois momentos. O primeiro momento foi realizado em um encontro individual com cada uma das professoras para buscar conhecer suas histórias de vida, suas famílias, suas experiências escolares, como chegaram à docência, sua aproximação com a música, as principais influências e se houve alguma experiência com pessoas em situação de deficiência nessas vivências. No segundo momento, foi feita uma entrevista com as duas professoras ao mesmo tempo, para que elas falassem do processo de constituição da turma de alunos incluídos do Conservatório de Música, os desafios enfrentados e os efeitos dessa experiência na forma de ser e perceber a docência.

Em razão da pandemia da Covid-19, que afetou o Brasil em março de 2020 e impôs medidas de segurança, uma entrevista foi realizada de forma *on-line* utilizando instrumentos tecnológicos como *Google Meet*, uma plataforma que possibilita a realização de reuniões de forma instantânea, ou seja, em tempo real em diferentes lugares. Outra ocorreu de forma presencial, no prédio da banda de Matozinhos, onde uma das entrevistadas trabalha, tomando as devidas proteções de segurança vigentes para evitar a disseminação e o contágio pela Covid-19. E, no segundo momento, com as duas professoras juntas, a entrevista foi realizada no espaço do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, na sala onde uma das entrevistadas leciona.

Como as entrevistas foram realizadas de maneiras distintas, pude observar como foi diferente o meu direcionamento em cada uma das entrevistas e analisar aspectos relacionados à minha falta de experiência, pois foi a primeira vez, em minha trajetória, que entrevistei alguém. Como tudo que é novo, isso me causou um grande estranhamento no começo. Percebi que, na entrevista feita *on-line*, consegui ouvir mais a entrevistada sem interrompê-la. Por não a conhecer pessoalmente, o diálogo se deu de uma maneira mais formal. Consegui respeitar mais os momentos de silêncio, que, depois, aprendi que fazem parte da entrevista, além de escutar mais o que a entrevistada tinha para falar sem interrompê-la e sem direcionar para onde eu considerava que era a proposta da entrevista.

Essa perspectiva de maior formalidade, talvez por ter sido realizada de maneira virtual e não contar com o diálogo presencial, quando outros fatores afetam a

entrevista, não diminuiu a riqueza, a beleza e o aflorar de sentimentos nesse compartilhamento em que a história de vida é sempre tão reveladora da importância de cada pessoa no mundo. Mesmo assim, a proximidade de realidade, pois sou também um educador e músico, em muitos momentos, me fez dar respostas e trazer minhas verdades, conceitos que carrego como educador para dentro da entrevista. Se, por um lado, foi positivo para o diálogo ficar mais aberto e mais interativo, por outro, ainda me fez perder um pouco do momento do outro, em que ele poderia explicitar mais sobre o que sentia ou pensava sobre as questões colocadas.

A entrevista presencial também foi muita rica de vivências. Só que, mais uma vez, a falta de experiência e a aproximação com a matéria da conversa e com a entrevistada, que eu já conhecia anteriormente, atrapalharam até mais que na entrevista *on-line*. Foram muitos os momentos em que interrompi a professora, não conduzi e não a instiguei o suficiente. Consegui um bom material para um primeiro momento, mas tinha certeza de que poderia melhorar para a próxima etapa de minha pesquisa.

A realização das entrevistas alterou o fenômeno metodológico escolhido para a construção da pesquisa. Como dito anteriormente, a entrevista permite esse processo. Inicialmente, foquei na entrevista semiestruturada, mas, conforme as entrevistas foram acontecendo, outro fenômeno metodológico entrou em cena: a entrevista narrativa. Segundo o próprio nome sugere, narrativa vem da palavra narrar. Bondía (2004) explicita que narrar vem da etimologia da palavra *narrare*, que pode ser compreendida como “arrastar para frente”. Além disso, pode ser entendida como “o que sabe, o que viu”. Assim, no sentido geral, narrar tem a ideia de arrastar para frente aquilo que se sabe, o que se viu. Complementando, a narrativa possibilita contar aquilo que se sabe, o que se viveu, as experiências ao longo da trajetória de vida, profissional etc. Nesse aspecto, a narrativa nos interessa, uma vez que, seguindo os rumos levados pela pesquisa, oportunizou que as professoras falassem sobre as suas experiências e vivências na educação, como foram se constituindo enquanto professores, as suas condições de trabalho e as dificuldades ao longo do exercício da profissão.

Porém, como consideramos após o exercício de qualificação, foi necessário olhar para o projeto de educação musical, do qual as professoras Vida e Inclusão faziam parte, no âmbito de um contexto mais amplo. Isso nos fez compreender as

relações conflituosas que permeiam o processo de inclusão, o qual não pode ser analisado fora do binômio inclusão/exclusão. Então, nós nos perguntamos se a constituição dessa turma tinha de fato um viés inclusivo ou se se aproximava mais de um processo de segregação que aliviava o restante da escola dos alunos em situação de deficiência, de forma que, vista como problema para a instituição, essas professoras se propuseram a tentar resolver. Dessa maneira, buscamos tentar entender melhor essas relações conflituosas da inclusão sob a perspectiva da instituição.

Como elemento relacional a esse processo, cresce-se a necessidade de ampliar essa compreensão sob o viés da instituição. Por isso, no capítulo 5, tentaremos traçar uma argumentação a respeito da relação entre a instituição e o processo de inclusão de pessoas em situação de deficiência nas aulas de Música. Afinal, a instituição converge para a inclusão dessas crianças ou solidifica um discurso includente, que se desfaz em práticas de segregação? É importante dizermos que a intenção desse processo, ao lançar luz sobre a relação da instituição com o processo de inclusão, tem a intenção de fazer emergirem certas contradições, ou melhor dizendo, questões conflituosas a respeito de uma discussão tão cara à educação, à cultura e ao ensino de música.

Para tanto, utilizamos, como aporte para este enredo, os documentos oficiais da instituição, sendo eles: o histórico e o Plano Político e Pedagógico (PPP) da instituição, disponibilizados no próprio *site* do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier. Além desses documentos, também foi consultada a Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005, que dispõe sobre o funcionamento dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005).

2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FORMAL E NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Superadas as considerações introdutórias e a apresentação da metodologia, neste capítulo, para compreender como duas professoras do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, de um grupo de inclusão, se constituíram docentes com uma perspectiva inclusiva em relação ao direito das pessoas em situação de deficiência ao ensino de música, é imprescindível traçarmos considerações históricas que permeiam tanto os processos de inclusão social na escola pública como o surgimento dos conservatórios no Brasil, com ênfase aos conservatórios mineiros.

Vejamos que a escola pública passou por várias transformações ao longo do tempo, principalmente nos últimos 20 anos, com a possibilidade de a maioria da população poder frequentar a escola pública. Esse espaço foi se transformando e, hoje, majoritariamente, é frequentado pelas classes com condições sociais mais vulneráveis. Todos os problemas sociais provenientes dessas classes desfavorecidas fazem parte da escola embora a sociedade muitas vezes acredite existir uma barreira possível em que os problemas ficam de fora. Uma vez dentro, a escola tem o poder de neutralizar todos os problemas sociais externos a ela. O que acontece é que a escola se torna um grande laboratório, pois todos os problemas eclodem lá dentro, em um espaço micro. Esses conflitos e problemas sociais são trazidos para dentro da escola e, na maioria das vezes, ela mesma, sem condições adequadas, não consegue resolver continuamente tais problemas.

Gentili (2009) nos diz que o processo de escolarização sempre foi marcado pelo processo de exclusão includente. De fato, uma das dimensões mediante a qual verazmente se produziu a negação do direito à educação dos mais pobres foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou reconhecê-lo de forma fraca, indireta ou restrita, assim como o impedimento ao acesso de grandes setores da população aos níveis mais básicos da escolaridade mesmo quando a legislação nacional assim o exigia.

Excluídos de fato e de direito, os pobres viram suas oportunidades educacionais se diluírem em um arsenal de dispositivos e argumentações por meio das quais se justifica sua baixa ou nula presença nos âmbitos educacionais. A inclusão

é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais, que, historicamente, produzem a exclusão (GENTILI, 2009).

É apressado, portanto, considerar que um direito está consagrado simplesmente pela superação parcial das condições que o negavam no passado. Em outras palavras, a inclusão educacional é um processo que se constrói em oposição às forças e tendências que produziram e tradicionalmente produzem a negação do direito à educação dos mais pobres e excluídos de oportunidades. Embora sempre suponham grandes conquistas populares, podem não ser suficientes para consagrar o fim dos processos de exclusão historicamente produzidos e que condicionam ou negam esse direito.

De acordo com Costa e Ianni (2018), é impossível desassociar inclusão e exclusão, uma vez que um termo pode ser compreendido a partir do outro. No entendimento das autoras, a inclusão se configura como estando relacionada ao ato de incluir, de inserir um indivíduo em um determinado espaço ou sociedade para que, assim, possa fazer parte dela. Complementando tal percepção, no editorial da *Revista Ciência e Educação* (2017), ao se discutir o conceito de inclusão, esta é considerada como “uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem” (COSTA; IANNI, 2017, p. 1). Como anunciado, a inclusão está intrinsecamente relacionada com a exclusão.

Por exclusão, compreende-se o oposto da inclusão. Isto é, enquanto esta tem a finalidade de inserir, possibilitar que um sujeito faça parte, a exclusão tem o objetivo de excluir, de negar a participação de um indivíduo em um determinado espaço, atividade ou até mesmo da sociedade. A exclusão é “um fenômeno irreduzivelmente social e sua origem a aproxima da compreensão de disfunção da própria sociedade” (COSTA; IANNI, 2018, p. 1). Ainda conforme as autoras citadas, para se entender a inclusão, faz-se necessário compreender quais processos estão implicados na exclusão. A ideia de exclusão tem ganhado notória visibilidade em razão da amplitude de discussões acerca da inclusão, especialmente no âmbito educacional, nos últimos anos.

Considerando a inclusão e atrelada à exclusão no aspecto educacional, Viviane Louro (s.d., p. 3) reforça a necessidade de uma educação inclusiva e aponta que, para

que esta aconteça, é primordial, “para que a educação inclusiva ocorra de forma eficaz, [...] além de boa vontade é necessário compromisso e uma política educacional clara”. Desse modo, passando pela análise de políticas inclusivas que foram se consolidando durante o percurso histórico e social, trazemos algumas reflexões acerca desses ambientes como espaço de democratização musical e inclusão social. Nesse aspecto, em relação à escola pública, é preciso considerar que ela passou por várias transformações ao longo do tempo. Mesmo com a entrada maciça das classes mais populares na escola, a partir dos anos 1960, ainda havia um grande contingente de pessoas que não frequentavam a escola ou apenas frequentavam os anos iniciais e, após sucessivas reprovações, desistiam dos estudos.

Ao longo dos últimos 20 anos, as políticas públicas de distribuição de renda e melhoria das condições de vida dos grupos sociais mais pobres criaram as condições para que a maioria da população frequentasse a escola pública. Assim, esse espaço consagradamente negado àqueles que viviam em condições sub-humanas e/ou que precisavam trabalhar desde a infância foi se transformando. Atualmente, é frequentado majoritariamente por alunos provenientes das classes sociais mais vulneráveis.

Dessa forma, com todos os avanços nas políticas de inclusão, infelizmente, no Brasil, a formação atrelada à ideia de cidadania cultural, ou seja, do direito de cada criança e de cada indivíduo ao acervo cultural acumulado na sociedade como requisito para a formação humana plena (CARRASQUEIRA, 2018), ainda é um desafio em todas as áreas da cultura e da educação, entre elas a Música.

Corroborando essa concepção, Grusman (2012) explicita que a cidadania cultural é uma expressão que está ligada à superação da desigualdade em relação às condições dos sujeitos no quesito social, mas principalmente cultural. Nas palavras do autor, “a ideia de cidadania cultural se insere numa perspectiva democrática e toma os indivíduos não como consumidores e contribuintes, mas os considera como sujeitos políticos” (GRUSMAN, 2012, p. 207). Nessa linha de pensamento, a cultura tem sentido de elemento de acesso democrático ao qual os sujeitos têm o direito de usufruir, de produzir ferramentas a partir dela, de criar novos significados culturais. A cidadania é conquistada a partir do momento que o sujeito coloca em prática esses processos, além de ser conquistada na forma como estes se veem e se percebem como parte de uma cultura (GRUSMAN, 2012).

Desse modo, a democratização da educação e da cultura para todos os grupos sociais no Brasil é um grande desafio; é ainda maior para as pessoas em situação de deficiência. Logo, é importante pensar no processo de inclusão dessas pessoas na educação formal de uma maneira geral e, mais ainda, nas formas institucionalizadas de ensino de música.

Considerando tais pressupostos, almeja-se também abordar neste trabalho a democratização da educação e a inserção das pessoas em situação de deficiência no sistema educacional a partir de uma perspectiva histórica, a fim de compreender como sucederam esses processos. Pensando no espaço educacional, uma das formas de possibilitar essa formação na perspectiva da cidadania cultural para todos e todas seria repensar o tratamento dado à diversidade cultural e aos aspectos da cultura material, como gastronomia e expressões artísticas entre outros. Contudo, a formação da cidadania cultural tem acontecido geralmente de forma elitizada. Além disso, poucas são as iniciativas de formação musical que realmente são para todas as pessoas. Ainda que haja iniciativas de projetos sociais que tentam ampliar essa formação para os diferentes grupos sociais, são os conservatórios de música que têm feito esse papel enquanto política ou prática pública. Por isso, entender a questão da democratização musical passa pela história dos conservatórios.

O modelo de conservatório que sistematiza o ensino da música no Brasil teve suas origens no Conservatório de Paris, criado com a Revolução Francesa (1789-1799). Como assevera Harnoncourt (1998 *apud* VIEGAS 2007), antes da Revolução Francesa, a relação de ensino musical se dava por meio da relação mestre-aprendiz, similar àquela que, durante séculos, houve entre artesãos. O mestre ensinava ao aprendiz todos os aspectos de sua arte. Entretanto, com a Revolução Francesa e as transformações sociopolíticas dela decorrentes, “a relação mestre-aprendiz foi substituída por um sistema, por uma instituição: o Conservatório” (HARNOCOUNT, 1998 *apud* VIEGAS 2007, p. 14).

Em relação aos programas de educação das pessoas em situação de deficiência, na Europa e nos Estados Unidos, no período de 1817 a 1850, foram criadas várias instituições para a educação de cegos, surdos e pessoas em situação de deficiência. Nos Estados Unidos, entre 1850 e 1920, houve um aumento das escolas residenciais, tanto que, no final do século XIX, essas instituições começaram a ser vistas como abrigos para crianças e adultos sem esperança de vida

independente, sem possibilidade educacional. Assim, surgiram os programas de externato e foi aberta a primeira classe especial diária para “retardados mentais”¹ em 1896, em Providence, Rhode Island (MAZZOTTA, 1996 *apud* RODRIGUES, 2005).

O trabalho da médica italiana Maria Montessori (1870-1952), que se dedicou à educação de crianças “excepcionais” e deficientes mentais, muito contribuiu para aumentar o interesse por essa área. Ela enfatizava a importância de dar atenção ao ritmo próprio de cada criança. Dessa maneira, no século XX, vimos a expansão da Educação Especial com a criação de escolas e classes especiais para atender à demanda de educação das pessoas deficientes. Iniciava-se, então, um processo de institucionalização tanto do ensino da Música quanto da Educação das pessoas em situação de deficiência. Ainda que fossem instituições ou serviços educacionais segregados, essas eram as possibilidades sociais da época.

Tanto em relação à inclusão quanto em relação à formação musical, o Brasil segue, embora de forma singular, os movimentos estrangeiros. Segundo Kiefer (1977), inicialmente, o aprendizado musical estava a cargo dos jesuítas e destinava-se, principalmente, aos indígenas, tendo como principal finalidade a catequese. O repertório utilizado para esse fim era todo de origem europeia. O ensino musical estava, pois, dotado de uma conotação religiosa e salvacionista.

Por outro lado, o ensino da música institucionalizado começou com a criação do Conservatório de Música em 21 de janeiro de 1847, mas sua origem remete ao ano de 1841, quando a Sociedade Beneficência Musical (também chamada de Sociedade de Música) requisitou ao governo a criação de uma loteria para subsidiar a implantação da escola. Com isso, associações de intelectuais e letrados tornaram-se comuns a partir da metade do século XIX e visavam ao desenvolvimento da cultura inspirada na civilização europeia. A solicitação da Sociedade de Música foi atendida pelo Decreto nº 238, de 27 de novembro de 1841, que concedeu duas loterias anuais no espaço de oito anos para implementar o conservatório: “O decreto de janeiro de 1847 estabeleceu as bases para o funcionamento da instituição, que foi inaugurada no dia 13 de agosto de 1848 em um salão do andar térreo do Museu Nacional, onde funcionou em seus primeiros anos” (AUGUSTO, 2010, p. 68-69). Esse modelo de Conservatório compreendia um repertório prioritariamente europeu e uma abordagem

¹ Optamos por usar os termos utilizados para designar as pessoas em situação de deficiência para mostrar como as mudanças de concepção foram acompanhadas por diferentes termos.

tecnicista voltada para a formação de virtuose. Afinal, estamos nos remetendo ao século XIX, época dos grandes românticos, da comercialização e fabricação de instrumentos musicais, da edição de partituras, da criação dos clubes musicais e sociedades afins. Essa efervescência cultural encontrava-se ligada, segundo Werneck Sodré (*apud* KIEFER, 1997), à ascensão de uma pequena burguesia.

Essa pequena burguesia, classe emergente, desempenhou papel relevante, afirmando-se como classe reivindicadora, que, assim, agiu sobre a educação escolarizada desde a monarquia. Com a presença de D. João VI no Brasil durante mais de uma década, verificaram-se mudanças no quadro das instituições educacionais da época com a criação do ensino superior não teológico, Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa e a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Relevantes por serem os primeiros centros de educação e cultura do Brasil, não deixam de revelar as intenções aristocráticas de D. João, pois o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber.

Nesse arcabouço, as mudanças sociais tornaram essencial a existência de instituições responsáveis pela educação. As escolas, reproduzindo ao longo da história os embates sociais vividos pela humanidade, surgiram com características de separação de classes, de possibilidades diferenciadas de acesso ao conhecimento e até diferenças dos tipos de saberes a serem transmitidos, inclusive em relação ao gênero com grandes diferenças na educação de meninos e meninas. É a marca da desigualdade no espaço escolar. Pode ser observado que o ensino escolarizado era destinado à aristocracia e a essa pequena burguesia que crescia, deixando de lado a população em geral. No ensino da música, também se observava a mesma regra.

Em relação à educação das pessoas em situação de deficiência, iniciou-se, no Brasil, o atendimento educacional e institucional das pessoas em situação de deficiência, com a fundação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, por D. Pedro II. Essa iniciativa se concretizou oficialmente, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Um cego brasileiro, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, José Álvares de Azevedo, obteve sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do médico da família imperial, dr. José

F. Xavier Sigaud. Esse fato despertou o interesse do ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz, que influenciou a criação do Instituto (RODRIGUES, 2005).

Em 1890, no governo republicano, a instituição passou a se chamar Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao seu ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Até hoje, mantém o mesmo nome e é uma referência nacional na educação dos cegos.

D. Pedro II criou também, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, influenciado pelas ideias de Ernesto Huet, um professor francês residente no Brasil. Cem anos após sua fundação, em 1957, a instituição passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ainda em funcionamento. Um dado curioso é que, no Brasil, havia nessa época, uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos. Conforme o relatório dos dados até hoje fornecidos, do percentual de meninos cegos existentes e carecidos de instrução, metade era de pessoas escravizadas (IIMC 1857, fl. 40). Desse modo, apesar de os Institutos atenderem somente 35 cegos e 17 surdos, sua criação abriu possibilidades para a discussão da possibilidade de educação das pessoas em situação de deficiência.

Assim, pode-se observar que começara o processo de institucionalização do ensino da música e da educação das pessoas em situação de deficiência seguindo os moldes europeus. É, então, notório que foram criados para atender a uma parcela específica da sociedade, parte da nobreza e a alta burguesia, cuja influência crescia após a proclamação da República, deixando de lado a maior parte da população.

O estado de Minas Gerais, onde se encontra o conservatório focalizado nesta pesquisa, foi considerado centro cultural e musical desde o século XVIII e o processo de institucionalização do ensino musical não diferiu muito do restante do Brasil. Para situar melhor o passado musical de Minas Gerais, convém lembrar que o Estado foi detentor de uma verdadeira “escola” de compositores e músicos, conforme nota Kiefer (*apud* VIEGAS, 2007). As cidades mineiras de Diamantina, Vila Rica (atual Ouro Preto) e São João del-Rei tornaram-se, no século XVIII, os principais núcleos musicais do Estado.

Os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (doravante CEM-MG) foram criados por decreto pelo então governador Juscelino Kubitschek, chamado de JK. Inaugurado em 1925, o Conservatório Mineiro de Música (CMM) deu início à

formação oficial de professores de Música no estado de Minas Gerais (REIS, 1993). Intenções de se criarem escolas semelhantes, descentralizadas da capital, foram registradas no final de 1930, quando o então diretor do CMM, Levindo Furquim Lambert, elaborou, juntamente com Cincinato Duque Bicalho, músico juiz-forano, e Francisco de Sales de Oliveira, diretor do Banco de Crédito Real de Minas Gerais, o anteprojeto, não consumado na época, que contemplaria o município de Juiz de Fora com um Conservatório (MOTA, 2006).

Os primeiros seis Conservatórios foram criados por JK nas cidades de Diamantina (1970), no Vale do Jequitinhonha, Juiz de Fora (1955) e Visconde do Rio Branco (1956), ambos na Zona da Mata, Pouso Alegre (1954), no Sul de Minas, São João del-Rei (1953), no Campo das Vertentes, e Uberaba (1967), na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. A institucionalização dos Conservatórios foi realizada somente em 1961, com a entrada do governador Magalhães Pinto, quando o Estado reiniciou os procedimentos de autorização para o funcionamento das escolas.

A Lei nº 811, de 14 de dezembro de 1951, criou essas instituições e, simultaneamente, regulamentou seus objetivos, cursos e disciplinas obrigatórias. Conforme publicação no jornal *Minas Gerais* (1951), o objetivo das escolas recém-formadas seria a formação de professores de música, de cantores e instrumentistas. O curso de Instrumentistas estava destinado à formação de músicos executantes e virtuosos” (Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, Regimento Escolar, 1997). Como o objetivo das escolas recém-criadas seria a formação de professores de música, de cantores e instrumentistas, fica evidente quão arraigadas estão as marcas do tecnicismo e da formação de virtuosos instrumentistas. Além disso, a formação curricular também não era ampla, destinando-se somente a oferecer as ferramentas técnicas e práticas para a profissionalização do instrumentista (Solfejo, Teoria e Ditado) (GONÇALVES, 1993 *apud* VIEGAS, 2007).

Observa-se, então, que o objetivo central para os Conservatórios Estaduais de Música era a ampliação da formação de profissionais e apreciadores de música envolvendo compositores, cantores e instrumentistas, e buscando ampliar a cultura do povo mineiro. Atualmente, 65 anos depois do pontapé inicial, Minas Gerais é o único Estado do Brasil que integra o aprendizado em música na rede pública de ensino e conta com 12 Conservatórios Estaduais de Música, geridos pela Secretaria de

Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), localizados no interior do Estado e voltados, prioritariamente, para crianças, jovens e adultos oriundos ou egressos da rede pública de ensino.

Sobre os objetivos que embasaram a criação desses Conservatórios, o Art. 2º da Lei nº 811 diz:

Art. 2 – Esses Conservatórios, mantidos pelo Estado, têm por objetivo formar professores de música, cantores e instrumentistas, bem como desenvolver a cultura artístico-musical do povo, mediante exercícios práticos e audições de alunos, audições e concertos de professores, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros (JORNAL MINAS GERAIS).

A cidade de São João del-Rei, por exemplo, onde a presente pesquisa se desenvolve, mantém até hoje duas orquestras bicentenárias em atividade ininterrupta: Orquestra Lira Sanjoanense e Orquestra Ribeiro Bastos. Além disso, a cidade é dotada de diversas bandas de criação mais recente, do início do século XX. Essas instituições foram mantenedoras do ensino musical na cidade até a criação, na década de 1950, do Conservatório como escola pública oficial de música.

Essas concepções, vigentes no Governo JK, estavam em sintonia com a ideologia liberal democrática da época, propagando, através da Constituição de 1946, a educação como direito de todos (GONÇALVES, 1993 *apud* VIEGAS, 2007), visando a “desenvolver” e promover a cultura do povo através de músicas “seletas”. O que fica claro no artigo é que existia uma predileção cultural, promovida pela elite intelectual, por meio de uma seleção musical “adequada”. A concepção de cultura, então, era uma separação radical entre alta e baixa culturas. Bourdieu (1982, 2007) analisou a formação do campo cultural e a maneira como o capital simbólico, atrelado às obras consagradas no interior desse campo, atuava na produção e reprodução das desigualdades sociais, funcionando como um marcador poderoso de classe ao distinguir os consumidores da “alta cultura” dos demais mortais comuns.

Nessa perspectiva sociológica da cultura, as pessoas em situação de deficiência estavam alijadas tanto da possibilidade de serem consideradas no processo de produção cultural quanto como consumidoras de cultura. No caso das pessoas em situação de deficiência, Louro (2013) salienta que, por parte de muitos, presente ainda nos dias atuais, predominava a concepção de que ter uma deficiência

é sinônimo de ser incapaz. Segundo vários autores, tais como Mazzota (1996), Goffman (1980) e Fonseca (2008), entre outros ligados ao estudo das particularidades que circundam o universo das pessoas em situação de deficiência, a generalização de termos ao se tratar de uma pessoa com necessidade especial é muito comum entre as pessoas.

Esse tipo de postura gera não somente um conflito entre os conceitos em relação às deficiências como também uma generalização da falta de condições, habilidades e potencialidades do indivíduo que possui tais deficiências. Portanto, generalizar incapacidades bem como transferir determinada incapacidade a outros planos da vida do indivíduo, porque ele é incapaz, por exemplo, de andar ou ver, cria uma generalização da deficiência a tal ponto que a pessoa passa a ser vista em sua totalidade como deficiente, e não como alguém que tem uma determinada deficiência (LOURO, 2013).

Esse tipo de pensamento leva, então, a se acreditar que, pelo fato de essas pessoas terem uma dificuldade acentuada em algum aspecto, tudo que elas façam, mesmo que sua deficiência não interfira em modo algum nesse fazer, é melhor ou mais importante que os demais. Sinason (1993) diz que acreditar que uma pessoa em situação de deficiência possui algum tipo de “capacidade superior” por que ela consegue fazer as mesmas tarefas que uma pessoa normal, ou até mesmo, tarefas que exijam habilidades específicas é uma postura tão maléfica e equivocada quanto acreditar que, por ter a deficiência, a pessoa não consiga realizar nada de significativo. O mais acertado, segundo Mantoan (1997), é “não se deter na deficiência em si, mas sim nas possibilidades e capacidades de aprendizagem que estas pessoas possuem”.

Louro (2013) assevera que, em relação à educação musical, os preconceitos frente a uma pessoa em situação de deficiência não são menores. Principalmente no Brasil, onde a educação musical ainda integra o conteúdo programático do ensino básico somente na disciplina de Educação Artística, percebemos, por parte de muitos, mesmo de educadores musicais, a crença de que fazer música é somente tocar um instrumento musical. As pessoas, geralmente, só estudam música se for por meio de um instrumento musical, entrando em contato com outros aspectos musicais que não sejam somente performáticos por convenção ou por requisito das escolas de músicas.

Ademais, ainda somos influenciados pela ideia disseminada no período romântico de que existe uma idade certa para a inicialização musical, ou que a música

é para poucos, apenas para os que têm talento, ou que possuem uma boa técnica instrumental, o que significa dominar o repertório mais virtuosístico de um instrumento. Em contrapartida, cada vez mais, vemos pessoas defendendo a ideia de que a música é importante para o desenvolvimento do ser humano, independentemente da relação que é mantida com ela, ou de uma habilidade instrumental, ou de uma profissionalização.

Koellreutter (1998) salienta que a educação musical é um meio de desenvolver faculdades para o exercício de qualquer profissão ao trabalhar a concentração, a autodisciplina, a capacidade analítica, o desembaraço, a autoconfiança, a criatividade, o senso crítico, a memória, a sensibilidade e os valores qualitativos; mesmo porque pode valorizar o ponto de vista nacional, religioso, político e social. Violeta Gainza (1988) acrescenta que o que importa é que seja estabelecido o equilíbrio do contínuo fluir da música dentro e fora do indivíduo, estendendo laços para outros seres humanos e vivenciando plenamente a atividade musical.

Com base nessas afirmações, uma pessoa em situação de deficiência deveria ter as mesmas possibilidades que uma pessoa sem deficiência no que diz respeito à educação musical, pois estabelecer o equilíbrio do fluir da música, como diz Gainza (1988), ou trabalhar autoconfiança, capacidade analítica e concentração, entre outros fatores, como afirma Koellreutter, independe de padrões predeterminados.

Na perspectiva de romper com essas ideias de padrões predeterminados, para Ribeiro (2006, p. 11), “o modelo de inclusão envolve saber lidar com as diferenças humanas, a partir da significação que a própria diferença adquire em nosso espaço histórico e cultural na atualidade”. Por esse motivo, é de suma importância compreender também o processo de implantação e encaminhamento de políticas públicas de cunho inclusivo no espaço escolar, considerando que tanto alunos, professores, pais e toda comunidade escolar, de um modo geral, se inter-relacionam com o objetivo de construir novos significados para a questão da diferença expressa por meio da deficiência e, por conseguinte, atingir os propósitos básicos para a aplicação do modelo de educação inclusiva.

O modelo de inclusão que está implantado hoje tem suas raízes no ano de 1990, quando aconteceu, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, patrocinada pelo Banco Mundial e organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU). Com a participação de 155 governos e 1.500 delegados de organizações não governamentais, essa Conferência resultou na publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (LIMA, 2006).

Nesse documento lançado pela UNESCO em 2003, a Organização declara que em conjunto com outras agências das Nações Unidas e algumas organizações não governamentais internacionais e nacionais têm buscado levar a cabo algumas atividades com o intuito de alcançar os objetivos propostos pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1990). O documento destaca que um dos maiores problemas que o mundo enfrenta atualmente é o número cada vez mais crescente de pessoas que são excluídas da participação ativa na vida econômica, social e cultural de suas comunidades e que uma sociedade como essa não é nem eficaz, nem segura. Ainda assim, as estratégias e os programas educativos são insuficientes e inadequados em relação às necessidades das crianças e dos jovens em risco de marginalização e exclusão.

Os investimentos e o empenho primordial das autoridades e pedagogos no Brasil no que se refere à educação inclusiva são canalizados para a educação básica, deixando os cursos que não integram esse currículo, ou considerados “menos importantes”, como a música por exemplo, de lado. Assim sendo, uma pessoa em situação de deficiência que queira se profissionalizar na área musical encontra-se, em nosso país, diante de uma circunstância que não a favorece.

Louro (2013) afirma que as escolas de músicas convencionais, além de geralmente exigirem certo desempenho em algum instrumento como pré-requisito para cursá-la, não possuem recursos suficientes, nem professores com o mínimo de conhecimento na área da deficiência – a não ser que estes se especializem por vontade própria, o que pouco ocorre, tornando o acesso desses alunos à educação musical mais difícil. Por isso, são necessários a disseminação de informação e o impulso às iniciativas que incluam a pessoa em situação de deficiência também nos cursos de Artes, em nosso caso, de Música, de forma que esta possua as mesmas oportunidades e incentivo que as demais pessoas.

Desse modo, a música não deve ser um privilégio de poucos. Como pontua Gardner (1994), em princípio, todos são capazes de aprendê-la. É somente questão de respeitar as possibilidades de cada um e adaptar tal fazer para aqueles que

possuem dificuldades acentuadas. De acordo com Rudd (1991, p. 32), “os deficientes têm o direito moral, cívico e legal de receber um nível de educação artística semelhante ao das pessoas não deficientes”.

Diante dessas considerações, da dificuldade de inserção de pessoas em situação de deficiências no sistema educacional de maneira geral, causa certo estranhamento o fato de ter uma turma no Conservatório de São João del-Rei que possui pessoas em situação de deficiência. A partir dessa estranheza e do que foi exposto, a presente pesquisa busca compreender, por meio da vivência das duas professoras do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, como elas têm se constituído docentes inclusivas de um grupo de alunos em situação de deficiência e em quais condições elas atuam. Para tanto, no próximo capítulo, vamos nos aproximar das questões relacionadas ao trabalho e à condição docente.

3 CONDIÇÃO DOCENTE

3.1 Humana docência

Ao se falar em educação e ambiente escolar, é quase impossível não pensar sobre o professor e sua função neste sistema, que é a educação. Eles são tão conhecidos por educarem, palavra que inclusive é muito falada ao se referir sobre a função do professor, seja por pais, alunos, colegas, políticos e vários outros, nas diferentes esferas sociais. O professor é lembrado, ainda mais em tempos tão difíceis frente à pandemia da Covid-19. Já diria Inês Teixeira (2007, p. 428), “Deles e delas, professores e professoras, sempre alguma coisa se comenta e algo se lembra”. No entanto, algumas questões parecem urgentes: como se vê o professor? Quem vê o professor?

Ainda com base nas ideias empregadas por Teixeira (2007), iniciamos esta seção abordando a humana docência, que parte da compreensão de que a docência não só é feita com práticas humanas, mas, antes de tudo, composta por humanos. Arroyo (2011, p. 26) diz que “o professor é ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha de realização humana”. Para isso, envolvem-se as condições de trabalho, o contexto e suas influências e uma série de fatores. Uma condição que “se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula, em especial” (TEIXEIRA, 2007, p. 426).

Nesse espaço, atuar tendo como suporte a humana docência é, antes de tudo, uma escolha. O conceito foi aplicado por Miguel Arroyo (2000) ao refletir, no diálogo com Paulo Freire, sobre as condições de formação tanto dos estudantes quanto do professor. O autor aborda o tradicionalismo da educação, cujo sistema não se preocupava com a democratização de saberes, a construção de um conhecimento que possibilitasse a libertação e a consciência crítica e reflexiva sobre os processos em que o indivíduo está imerso. Todavia, Arroyo (2000) chama a atenção para se pensar que tipo de professor foi formado para o exercício de tal prática, para a realização de uma humana docência, considerando não só os estudantes como sujeitos, mas se percebendo nessa condição também.

A partir disso, o professor, ao assumir essa posição, essa identidade, vai se constituindo por meio das vivências, das experiências, do estudo, da pesquisa por saber (FREIRE; SHOR, 2006), da condição docente, isto é, da “situação na qual um sujeito se torna professor” (TEIXEIRA, 2007, p. 428). O que funda o docente, o que o constitui, o que perpassa o seu existir importa, importa a medida que, no exercício de sua prática, no “chão” da sala de aula, essas condições se instauram e se fazem presentes.

Entende-se condição enquanto a situação de um indivíduo a partir da influência da realidade em qual vive; isto é, do contexto em uma determinada esfera social, em uma sociedade (TEIXEIRA, 2007). A partir disso, fazemos outro questionamento: em que condição, formam, trabalham e se constituem os docentes? Aqui, um assunto se faz emergente: a precarização das condições docentes, que é uma realizada iminente. Esta vai na contramão da docência humanizada, de um exercício do ser professor que busca pela libertação, pela formação crítica e reflexiva dos estudantes, para que possam se construir enquanto cidadãos críticos e possam atuar dessa maneira na sociedade.

De acordo com Costa e Mueller (2020), a precarização do trabalho docente é uma espécie de “projeto” que está em curso há alguns anos e tem sido intensificada com a globalização. No âmbito educacional, profissionais têm perdido direitos trabalhistas que foram conquistados ao longo dos anos, o que gera instabilidade. Salários baixos, excesso de trabalho e de cobrança, falta de materiais básicos e indisciplina são alguns dos motivos que contribuem para a precarização da condição docente.

Corroborando essa ideia, Sampaio e Marin (2004, p. 1204) argumentam que a precarização do trabalho docente não é recente e está relacionada

às condições de formação e de trabalho dos professores, às condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, à definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas.

Com o objetivo de alcançar rendimentos econômicos melhores, professores atuam em dupla jornada acumulando cargos. Isso causa, muitas vezes, fadiga e até mesmo desenvolve uma série de doenças, afetando, assim, a saúde do docente. Além disso, a precarização da condição docente tem impactos significativos na atuação do

professor; ou seja, na sua prática diária. Nesse sentido, ainda conforme as concepções de Sampaio e Marin (2004), pensar as práticas curriculares tendo como base as novas exigências do mundo globalizado é uma tarefa importante por mais que seja difícil.

Desse modo, conforme as ideias estabelecidas por Freire e Shor (1986), a realidade é construída socialmente e esta pode ser reconstruída. Para isso, é imprescindível partir do ponto da formação docente, isto é, oportunizar que professores tenham formação para colocarem em prática uma educação que caminhe na direção da libertação dos sujeitos (FREIRE; SHOR, 1986).

3.2 Formação e condição docente

Historicamente, as transformações que foram acontecendo na sociedade e, conseqüentemente, na educação de modo geral impactaram não só o sistema em si, mas também a formação de docentes e as condições de trabalho destes.

Há, em diferentes esferas, isto é, sociais, culturais, econômicas e históricas, intensas discussões acerca da formação docente. Porém, o levantamento acerca dessa questão não se iniciou nos dias atuais. Baseando-se na explicitação de Freire (2012, p. 25) de que “não há atualidade nacional que não seja processo histórico”, para se ter uma compreensão um pouco mais ampla sobre o processo da formação docente, a historicidade passa a ser um alicerce.

De acordo com Saviani (2009), a formação docente foi percebida como uma necessidade no século XVII, mas somente no século XIX a questão recebeu uma resposta institucional, após a Revolução Francesa, com a criação de Escolas Normais enquanto entidade responsável pela preparação de professores. A primeira Escola Normal surgiu, enquanto proposta, no ano de 1774, mas ganhou estrutura em Paris em 1774. Já nesse período, foi estabelecida a distinção entre Escola Normal Superior com o objetivo de proporcionar formação para professores de nível secundário e Escola Normal Primária com a proposta de formar professores que atuariam no ensino primário (SAVIANI 2009). Esses acontecimentos se deram em nível internacional.

Em nível nacional, a formação de professores apareceu após a independência (SAVIANI, 2009), com a criação da primeira escola normal brasileira na província do Rio de Janeiro por meio da Lei nº 10, de 1835. Nas décadas seguintes, foram criadas

outras escolas do mesmo tipo em várias outras províncias do País (BERTOTTI; RIETOW, 2013). No entanto, esse modelo de escola não durou muito tempo, o que pode ter acontecido, segundo Bertotti e Rietow (2013), por falta de envolvimento da população, que era majoritariamente agrária e ainda tinha marcas da escravidão, ou pela falta de comprometimento por parte do magistério.

A partir das explicitações de Tanuri (1979, p. 22), é possível entender melhor como sucedeu a pouca duração das Escolas Normais:

Pode-se, pois, dizer que, nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de mediócras escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e malsucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, ‘nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então’, de forma que a escola normal era ainda uma instituição ‘quase completamente desconhecida’.

Com a falha das Escolas Normais, foi preciso repensar esse modelo de ensino. Assim, outros modelos foram instituídos, a fim de possibilitar a formação de professores. Contudo, não se alcançaram avanços muito significativos. No Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias deu estrutura à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009). Essa instituição educacional serviu como exemplo para as outras escolas de nível superior no País.

Assim como a educação de maneira geral passou por transformações, a formação docente também. Dessa forma, essas mudanças influenciam a formação desses profissionais até hoje. A busca histórica sobre formação docente demonstra que a classe docente e sua formação foram pautadas desde o início pela precarização. Precarização que persiste até os dias atuais.

Muito se fala em formação e atuação profissional, mas pouco se oferece à classe, não apenas no ontem, mas ainda no hoje, na atual conjuntura. Modernamente, os profissionais da educação são considerados como uma espécie de inimigos do Estado, pouco valorizados tanto economicamente quanto pelo olhar da sociedade, devido aos constantes ataques à estrutura pública exercida por um modelo neoliberal.

É nesse contexto que Gatti (2017, p. 722) enuncia que “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem ela é realizada, assumindo compromissos éticos e sociais”. Dessa maneira, a autora expressa que, para pensar a formação docente, é necessário compreender o contexto dessa formação, o porquê e com que finalidade se propõe formar os profissionais que atuam nas redes de ensino.

Historicamente, a formação de professores tem sido pensada e discutida enquanto um método, uma estratégia capaz de produzir um tipo de docente como sendo alguém perfeito. Ou seja, tem-se buscado, com base na concepção de Miguel Arroyo (2015), na formação um protótipo de professor ideal de docente-educador. Nas palavras do estudioso, “as diretrizes e propostas vão trazendo as dimensões desse ideal, protótipo e do currículo que se espera que concretize os processos para sua formação” (ARROYO, 2015, p. 2). Essa percepção tem acompanhado a estruturação e organização acerca da formação e sua funcionalidade.

De acordo com Léa Depresbiteris (2010), a projeção dessa idealização do “bom” professor quase sempre está relacionada a experiências individuais e coletivas que os indivíduos tiveram no passado escolar. Ainda com base nas ideias da autora, o professor ideal seria aquele que dá conta de tudo, isto é, que consegue ensinar, cuidar, se comunicar bem, interagir de forma clara e afetiva com os alunos, que seja criativo e desempenhe a função de mediador do aprendizado. Entretanto, esquece-se de que o professor também precisa ser cuidado e suas práticas precisam ser nutridas. Diante do contexto presente, o professor precisa voltar a acreditar na sua função e ser valorizado como tal.

Voltando à percepção empregada no início desta seção, muito se exige do professor, mas pouco é oferecido a ele, não só no sentido econômico, mas das condições de atuação em geral. Exigem-se bons resultados nas avaliações, a sistematização do aprendizado e o alcance de projeções e metas. Contudo, a realidade é outra e é avassaladora. Alunos têm apresentado cada vez mais dificuldades de aprendizado, tendo problemas em assimilar, muitas vezes, a matéria básica do ano que frequentam. Além disso, tem uma série de atividades extracurriculares que demandam tempo das aulas interferindo no cronograma e no processo de aprendizado.

Há uma idealização do professor, mas é uma realidade que é bastante diferente daquilo que se espera, que se deseja, que, em certa medida, frente à realidade, chega a ser utópico. O professor real lida com uma série de problemas que foram intensificados com a pandemia da Covid-19. No chão da sala de aula, há inúmeras questões que atravessam as existências, tanto dos alunos quanto dos docentes, que impactam diretamente no ensino e também no aprendizado e na ampliação do conhecimento.

A partir do momento que se passou a reconhecer o conhecimento enquanto um elemento primordial para o desenvolvimento do País, o que fez com que a educação fosse considerada como recurso essencial e de direito dos indivíduos, a formação passou a ter importância significativa e a adentrar os campos político e econômico. Ela está imersa nessas relações conflituosas enquanto elemento que influencia a qualidade da educação (GADOTTI, 2000). Essa qualidade está estreitamente relacionada com os profissionais que atuam no campo educacional; isto é, os professores: “Mais recentemente o ideal de docente enfatiza a garantia universal da qualidade da educação” (ARROYO, 2015).

As políticas, diretrizes e documentos oficiais que organizam a educação ao longo dos anos têm afirmado a concepção de formar um profissional que seja base, comum e universal, para atuar no sistema. É possível percebermos a reafirmação dessas proposições na criação, por exemplo, de uma base comum nacional (ARROYO, 2015, p. 7):

Quando nos aproximamos das diretrizes, políticas, programas de formação dos profissionais da educação básica logo somos levados a partir das leis, normas, das velhas diretrizes como referente da base comum nacional e do protótipo de docente-educador, supervisor, gestor a formar. O apelo à lei é um alerta para o professor: ser um delegado do poder que institui a lei, que confere o direito à educação do povo. A lei, lembrada como o referente do poder de que emana e o constitui como docente. A ênfase na fundamentação legal pressupõe uma concepção legal do direito à educação, pressupõe como ideal político o reconhecimento da igualdade de todos perante a lei.

Há, dessa maneira, um pressuposto enraizado e disseminado subentendidamente de que as leis são uma forma de garantia do universalismo igualitário. Cabe ao professor, enquanto profissional inserido em um espaço organizado com base nas leis e diretrizes, realizar práticas com base nessa

percepção. A partir disso, é possível observarmos que o professor é considerado como profissional que possui impacto na dinâmica educativa. Mas, a problemática vai além disso, uma vez que não leva em consideração esses profissionais como sujeitos, que, historicamente, e ainda hoje, lutam por melhores condições de trabalho, o que coloca em xeque a condição do docente, a qual não tem sido fácil.

Após o reconhecimento da importância da escolarização e sua expansão após o final do século XX, a condição docente passou a ser o centro de discussões e reivindicações. Além disso, passou a ser foco de diversas pesquisas na área educacional e tem sido debatida em inúmeros espaços como forma de expor demandas e garantir melhorias para a categoria de modo a alcançar a valorização desses profissionais (OLIVEIRA, 2013).

Condições de trabalho se configuram como sendo os elementos que oportunizam a execução de uma determinada atividade profissional, o que insere as características do ambiente, isto é, as instalações físicas, os materiais e a disponibilidade de equipamentos, suporte técnico, estrutural ou até mesmo psicológico, de acordo com a função a ser desempenhada (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019).

No art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), constam as condições de trabalho que certificam a valorização dos profissionais por meio de “implantação do plano de carreira, piso salarial e ingresso na docência via concurso de provas e títulos” (GOMES *et al.*, 2019). Essa regulamentação foi alterada com a Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL 2006), que assegurou a valorização dos profissionais da educação que atuam nas redes públicas, validando recursos como o plano de carreira e o ingresso através de concurso com provas e verificação de títulos.

Outras políticas públicas que foram implementadas e consolidaram as definições na Constituição Federal foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, o qual posteriormente foi ampliado e passou a contemplar toda a educação básica, compondo, assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração em 1997; o Piso Salarial Nacional (PSPN); o Plano

Nacional de Educação (2001-2011); e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) (GOMES *et al.*, 2019).

Essas regulamentações caracterizam as denominadas políticas de valorização docente, que ressaltam a representatividade e a inseparabilidade das dimensões da profissão, como por exemplo, formação inicial e continuada, salários, condições de atuação do docente e aspectos relacionados a carreira e sua valorização (GOMES *et al.*, 2019).

Tais elementos foram relativamente conquistados, uma vez que alguns foram implementados a partir de muitos embates e lutas em busca de valorização e de condições melhores; e outros simplesmente estão apenas no papel. A partir disso, é importante ressaltarmos a precariedade que atravessa a prática docente e a necessidade de novos e urgentes embates políticos e sociais, para mostrar a total degradação dessa profissão.

A partir de 2018, com uma política nacional neoliberal e de extrema direita, a precariedade nas condições de trabalho de docentes se acentuou. Em 2020, com o advento da pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), novos desafios foram postos para a Educação. Acerca disso, Gadotti (2015, p. 4) explicita que “hoje muitos educadores, perplexos diante das rápidas mudanças na sociedade, na tecnologia e na economia, perguntam-se sobre o futuro de sua profissão, alguns com medo de perdê-la sem saber o que devem fazer”. Esse medo tem sido ainda maior frente às adversidades que os profissionais têm enfrentando neste período pandêmico, pois o olhar ambíguo com que a sociedade tem olhado para os professores consegue deixá-los cada vez mais ansiosos e doentes. Nesse âmbito, a precarização do público leva a sociedade a entender que a escola pública é ruim, desorganizada e com níveis educacionais baixos. Isso para dar lugar a um novo modelo de escola, uma escola elitizada, com um pensamento de mercado, e não social e humanizado.

Poderíamos aqui enumerar as várias formas que o sistema utiliza para que a “qualidade” da escola pública seja questionada, mas, do exemplo mais atual, encontra-se nas seguintes proposições exaustivamente repetidas durante a pandemia da Covid-19, que obrigou as escolas a realizarem um trabalho remoto: “*Não podemos fechar as escolas, nossos alunos precisam de estudar, eles não podem ficar mais em casa, estão sendo assediados no ambiente familiar, os professores não querem voltar a dar aula presencialmente*”.

Ao se pautarem as condições de trabalho docente, temos que considerar também o empobrecimento dos profissionais da Educação, que é algo que precisa ser pensado, debatido e pesquisado, tal como a própria educação. Temos, hoje, uma classe, empobrecida, adoecida, pouco valorizada pela sociedade e seus atores, que faz parte das camadas mais baixas da sociedade e que, mesmo assim, continua sendo o pilar da Educação de um país. É nessa conjuntura tão adversa que esta pesquisa busca saber: se, diante de tanta precarização, conseguimos encontrar docências inclusivas? Se, diante de tanta desvalorização, ainda pode existir o olhar humanizado para o outro?

Para Hermes (2017), Docência Inclusiva são professoras que assumem a condição de promover e potencializar o processo de inclusão escolar dos sujeitos da Educação Especial, responsabilizando-se pelo sucesso dessa inclusão escolar.

A partir disso, é de suma importância dar a devida atenção aos processos de construção, de desconstrução, de produção da condição e de atuação do docente nos diferentes contextos que estão imersos e, a contar deste, pensar em estratégias, políticas públicas e medidas de emergência, que afetam e oportunizam mudanças significativas nas condições de trabalho, mas também no sistema educacional.

Corroborando a ideia explicitada anteriormente, Gadotti (2011, p. 10) afirma que é necessário

ter como ponto de partida o como os professores/as experimentam sua condição e trabalho. Como constroem, reconstroem e reinventam suas identidades em função do seu trabalho, das condições reais das escolas, em função de suas lutas por direitos e em função das crianças, dos adolescentes, jovens-adultos concretos com que trabalham. Processos tensos de construção da condição docente e do trabalho, das identidades que os obrigam a ultrapassar, redefinir o padrão de docentes e a formação recebidos.

Essas questões, denominadas de externas, são intrínsecas à prática docente. Configuram e caracterizam o professor, sua atuação não só em sala, mas na escola, na rede educacional. Os educadores não são sujeitos que podem desvencilhar suas práticas do contexto e da realidade que atravessam os estudantes. Nesse sentido, Gatti (2003, p. 196) enuncia:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, com suas

identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Com suporte nisso, é possível percebermos a necessidade de olhar o professor enquanto profissional, que não só possui conhecimento, mas também é sujeito, está imerso nas relações e é constituído por elas, que constrói e faz parte de toda uma conjuntura que é social, cultural e histórica. É o mediador do saber e, como tal, tem impactos significativos na construção das identidades dos sujeitos e no processo de desenvolvimento dos indivíduos. No entanto, não está só, pois a escola também tem contribuído com essas questões.

Nesse cenário, a escola permite que estudantes se percebam enquanto indivíduos em constante processo de aprendizado. Por essa razão, é crescente a importância desse espaço e dos profissionais com suas práticas humanizadas no desenvolvimento dos estudantes, uma vez que ambos são capazes de identificar e atuar frente às demandas das crianças. Apesar de toda a dificuldade encontrada pela escola, de promover a inclusão escolar, ela continua sendo o local preferencial para que isso aconteça. Hoje, mais do que nunca, todos os olhos estão voltados para a escola, especialmente para o que não está dando certo. Vejamos que a escola pública passou por várias transformações ao longo do tempo, principalmente ao longo dos últimos 30 anos.

Oliveira (2013) destaca que a concepção de educação para todos surge como resposta aos sistemas organizados em padrões universais, os quais terminam por excluir os que não respondem a certos critérios de normalidade. Foi diante deste novo paradigma, a inclusão, que as políticas públicas passaram a contemplar diversos grupos, que, por motivo de classe social, idade, gênero ou deficiência, foram historicamente excluídos dos processos educacionais.

O ingresso desse público no sistema regular de ensino intensificou os questionamentos em relação à qualidade do serviço prestado, pois as práticas educativas tradicionais já não apresentavam, minimamente, resultados satisfatórios diante do novo cenário vivenciado pelas instituições de ensino. Hoje, a escola pública é majoritariamente frequentada pelas classes com condições sociais desfavoráveis em relação aos demais. Com o aumento da desigualdade, todos os problemas sociais vão para dentro da escola, onde a sociedade acredita ter uma barreira, onde é

possível bloquear tais dificuldades, deixando-as de fora. Assim, uma vez dentro, acredita-se que a escola tem o poder de neutralizar todos os problemas sociais externos a ela. O que acontece é que esta acaba por se tornar um grande laboratório, pois todos os problemas eclodem lá dentro, em um espaço micro.

Assim sendo, enquanto uma demanda social, a inclusão é um desafio que deve e tem sido pensado e exercido no espaço escolar. Incluir é não deixar ninguém fora do ensino regular. Ou seja, é tratar todos os alunos sem discriminação tanto no ensino especializado quanto no individualizado. Para isso, a escola tem que mudar para atender a todas as especificidades provenientes dos alunos deficientes ou não (MANTOAN, 2006).

Segundo a política de inclusão, a responsabilidade de adaptação implica num total remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola, a fim de atender a todos (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003). Sobre a necessidade de diferentes adaptações à integração e à inclusão, Serra (2004, p. 110) coloca que “[...] a inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania através do qual, na educação especial, a integração escolar passou a dar lugar à inclusão”.

As mudanças a respeito da educação especial surgiram em função de demandas sociais quando, por meio de políticas públicas, é garantido a todos os alunos o acesso à escolaridade regular em salas de aulas comuns (GIARDINETTO, 2009). Corroborando essa concepção, Lira (2004) também descreve a inclusão como um movimento que surgiu para suprir as falhas que a integração deixava. A partir dos anos 1990, a proposta da Educação Inclusiva é prover um ensino capaz de atender a todo aluno independentemente da necessidade que apresentar.

É necessário, então, romper com o modelo padrão da educação brasileira, fazendo com que os currículos sejam estruturados para atender às particularidades dos indivíduos, a fim de que as atividades sejam “voltadas para a vida prática do aluno, levando-os a serem autônomos e independentes” (GIARDINETTO, 2009).

É de fundamental importância que todos os profissionais da escola estejam preparados para ter uma atitude que favoreça o respeito à diversidade, o convívio, a interação positiva, a cooperação e a comunicação entre todos (GIARDINETTO, 2009).

Dito isso, no próximo capítulo, apresentaremos as considerações feitas pelas duas entrevistadas abordando aspectos como a influência da família, recordações, referências e percalços que elas vivenciaram.

4 DOCÊNCIA INCLUSIVA: O QUE DIZEM VIDA E INCLUSÃO?

Neste capítulo, trataremos das considerações feitas por cada uma das duas entrevistadas, num primeiro momento, sobre suas trajetórias pessoais e profissionais até a chegada ao magistério, abordando aspectos como influência da família, recordações, referências e percalços que elas vivenciaram. Num segundo momento, juntas, elas falam sobre o projeto de inclusão desenvolvido no Conservatório, refletindo sobre sua ação como docente inclusiva.

Com base em Hermes (2017), ao firmar a noção de docência inclusiva, faço pelo crivo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Isso significa que, embora compreenda o expressivo número de políticas educacionais inclusivas no Brasil, opto por utilizar a Educação Especial como via de entrada e organização das ações inclusivas na escola contemporânea. Dessa maneira, pelo crivo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, interessam-me as professoras que se mobilizam para o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação do público-alvo da Educação Especial na escola regular, o que possibilita a convivência e a interação entre sujeitos com e sem deficiência.

Segundo o autor, a docência inclusiva emerge com essas professoras, que se mobilizam em prol da inclusão escolar. É sobre essa ótica que analisaremos suas trajetórias embora, no próximo capítulo, seja colocado em questão o caráter inclusivo do projeto analisado do qual essas professoras fazem parte.

4.1 Trajetórias pessoais e escolares: tornando-se uma pessoa inclusiva

Na primeira abordagem, foi perguntado com que nome elas gostariam de ser chamadas na pesquisa. Elas optaram por “Vida” e “Inclusão”. Vida e Inclusão são duas professoras que trabalham num projeto de Inclusão Musical além de ministrarem aulas de instrumentos no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier. Elas têm, respectivamente, 52 e 54 anos, são esposas, mães e profissionais da Educação. Veremos, primeiro, a trajetória da professora Vida e, depois, a de Inclusão.

A professora Vida

A professora Vida relata que, desde a infância, já manifestava o sonho de ser professora, motivada pela afinidade com seus professores. Segundo ela,

Desde a primeira série já brincava de dar aulas com quadro e giz [...] Acho mesmo que é essa coisa de afetividade com o professor, sempre gostei de conversar com os professores que tive [...] Acho a figura do professor muito importante, sempre achei e continuo achando, apesar de ser muito desvalorizado [...] A tristeza nossa é que o professor hoje em dia se tornou um inimigo para os políticos.

Com base na fala da professora, podemos notar que o desejo de lecionar veio da infância, influenciada pelos professores que tivera e sua trajetória escolar, demonstrando saber que a figura do professor é muito importante. Com tristeza, lamenta a desvalorização e o tratamento dado aos professores. Ela tem consciência que, em tempos atuais, o professor é figura não grata para boa parte dos políticos, que defendem políticas públicas de desvalorização do magistério e da escola pública. Entretanto, ela não explicita se compreende a relação dessa desvalorização com o projeto neoliberal, que visa à diminuição do Estado, de forma a passar para o mercado privado a gestão da educação e dos outros serviços públicos, passando de uma perspectiva que considera a educação como um direito para outra que a considera uma das mercadorias que movimentam o capital financeiro.

Ao aprofundar sobre sua trajetória, ela relata que não tinha incentivo da família, o tempo livre para os estudos era curto, dividido com os afazeres domésticos, por ser a mais velha de três irmãs em uma família de 11 filhos, como fica claro em sua fala:

A minha mãe xingava demais, porque queria que eu ficasse dentro de casa, essa criação mais antiga, arrumar um namorado e ficar quietinha [...] eu queria estudar, fazer outras coisas. Aí, se eu fazia almoço, algo errado, logo dizia: 'Tá vendo! A culpa é da arte'.

Observamos, nessa fala, o patriarcalismo existente na criação da sua família, em que predominava a visão que as mulheres tinham que aprender os afazeres domésticos, casar-se e viver para seus filhos e maridos. Além disso, a arte era vista como um problema que tirava sua atenção das atividades práticas e consideradas mais importantes.

Notamos que há uma tentativa de rompimento com essa estrutura patriarcal a partir do momento que ela decide estudar. Para tal, iniciou o magistério, em 1991, na

Escola Estadual Dr. Garcia de Lima. Após o término do magistério normal, por indicação de uma amiga, teve conhecimento do Curso de Magistério em Educação Musical do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, até então desconhecido. Um fato notório desse período é que, de 40 alunos que iniciaram o curso, somente três o concluíram, sendo ela um deles. Apesar de todas as dificuldades, conciliando serviços domésticos, emprego formal em uma loja de biquínis, casamento e filhos, ela ainda conseguiu se formar tanto no magistério quanto no curso musical.

Tais mulheres parecem que sempre têm o dever de encontrar estratégias para dar conta de tudo e de todos. Nesse sentido, devemos refletir: quantas mulheres rompem com seus sonhos, suas aspirações e suas vidas exatamente por terem essa concepção? Notei, em suas palavras e expressões faciais, durante a entrevista, o quanto sua trajetória foi difícil, extenuante, mas bela e compensadora. Infelizmente, essa história não é a da maioria das mulheres de nossa sociedade, uma sociedade patriarcal e machista, em que a luta pela igualdade de gênero parece estar sempre no começo, pois, por vezes, nos deparamos com ciclos sombrios em que voltamos há ter um pensamento retrógrado de mulheres como pertença de uma sociedade regidas por homens. O sentimento de conquista e de orgulho que saltava às palavras de Vida, tristemente, não é o da maioria das mulheres brasileiras.

Uma curiosidade quanto a isso é que a inspiração para cursar Música veio do pai, que tocava violão na igreja. Assim, no Curso de Música, escolheu o violão para poder acompanhá-lo e ficar junto dele. Vida iniciou sua trajetória docente no mesmo conservatório onde estudou, começando com um cargo de Educação Musical. Ela relata que tinha com poucas aulas e mesmo assim era muito feliz.

Logo após o começo da jornada profissional na Educação, teve um filho e parou de trabalhar. Essa é uma realidade de muitas mulheres. É histórica a dificuldade de conciliar o trabalho e a maternidade em uma sociedade que não está preparada para acolher e amparar a mulher que trabalha e é mãe. Hoje, trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos um grande número de matrículas de mulheres que tiveram filhos e tiveram que abandonar os estudos por causa disso. No caso de Vida, ela teve que abandonar o trabalho que sempre desejou e lutou para conseguir.

Quando seu filho completou dois anos, um professor que deu aula para ela veio buscá-la em casa, pois estavam precisando de professores no Conservatório. Assim, ela voltou ao Conservatório, onde estudou, novamente como professora.

Sua experiência com a inclusão começou com a chegada de um aluno considerado “especial” no Conservatório, na sala em que dava aula. Esse aluno tem aulas com ela até hoje. Ela não sabe precisar qual é a sua deficiência, pois nunca teve conhecimento de laudos ou relatórios pedagógicos. Ela acredita que seja um tipo de autismo. Vida diz que se angustiava muito, já que queria fazê-lo aprender violão, mas o aluno tinha o sistema dele. Ela demonstrava que entendia que o autista precisava de uma rotina e mais tempo para os estudos. Porém, o que a angustiava era a aprendizagem do instrumento que não parecia satisfatória se comparado à aprendizagem dos outros estudantes sem deficiência. Ela relata, com bom humor, que repetia sempre a mesma música não só por considerá-la necessária para o processo de aprendizagem, mas também porque achava que ele, por causa de sua condição de autista, não daria conta de aprender se ela ficasse mudando as músicas. Nesse caso, a música era “Parabéns para você”. Entretanto, ela se surpreendeu com esse aluno, que falou que ela não sabia dar aula, uma vez que não mudava seu repertório.

A professora Inclusão

A professora Inclusão teve sua trajetória marcada por caminhos também muito difíceis. Oriunda de uma família na qual a mãe era lavadeira e o pai faxineiro, teve, desde cedo, que ajudar nas tarefas domésticas e conciliar trabalho e escola. O gosto musical aflorou quando ela ganhou de uma amiga, aos 15 anos, um disco de vinil com músicas clássicas. Ela também tinha lembrança de um tio tocando sanfona nas reuniões familiares.

Inclusão era bolsista parcial de um colégio particular e trabalhava como babá para pagar o restante da mensalidade. Sua formação acadêmica teve início em 1988, no antigo Curso de Auxiliar Administrativo, que fazia parte do ensino médio na época. Nessa escola, segundo ela, havia um professor que dizia repetidamente que ela tinha um dom para ensinar e estava no curso errado. Movida por essa afirmação, após esse período, ela iniciou o Magistério em Educação Artística no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, local que ela desconhecia enquanto espaço físico e

também enquanto espaço público. Ela não sabia que ali era uma escola de música pública para todas as pessoas. Recebeu muito apoio da família, principalmente de sua mãe, que, observando seu empenho e dedicação, mesmo leiga no assunto, a incentivava a continuar seus estudos em Música.

Após esse período, iniciou o Curso de Magistério Normal no Colégio Tiradentes, tomando tanto gosto pela profissão que, a partir de então, decidiu que não mais abandonaria, tanto é que, em 2002, fez a faculdade de Normal Superior.

Inclusão relata que, durante sua trajetória de formação, passou por diversas intempéries na vida pessoal, principalmente em sua vida conjugal, porque seu companheiro não a apoiava nos estudos, pois alegava que faltava tempo para a família e os afazeres domésticos. Para estudar, Inclusão tinha uma extenuante jornada dividida entre trabalho, estudos e deslocamento para deixar as filhas na casa da mãe enquanto ia para o trabalho. Em seu horário de almoço, depois de deixá-las na escola onde estudavam, e no meio de tudo isso, encontrava tempo para fazer almoço para o companheiro:

Acordava, levava minha filha na casa da minha mãe, voltava e ia trabalhar no Conservatório. Na hora do almoço, ia para casa fazer comida para meu marido. Saía e buscava minha filha na casa da minha mãe, pegava o ônibus e a levava para escolinha onde ela estudava e voltava para trabalhar. No final da tarde saía do trabalho, buscava minha filha, levava ela para casa da minha mãe, pegava a bicicleta e ia para faculdade. Sempre chegava atrasada e saía mais cedo, pois, assim que acabava a faculdade, tinha que pegar minha filha na casa da minha mãe e ir para casa tentar dormir, porque no outro dia começava tudo outra vez.

Assim como Vida e outras tantas mulheres, Inclusão encontrou estratégias para dar conta de tudo: família, trabalho, educação dos filhos e afazeres domésticos. Mesmo com tanta pressão contrária, ela não desistiu de sua formação. Em suas próprias palavras: “*Apesar de desvalorizada, eu faria tudo de novo*”.

Percebemos, na fala da professora Inclusão, que as dificuldades encontradas foram inúmeras, principalmente por vivermos numa sociedade marcada pelo patriarcalismo e machismo, arraigados a um sistema político que não incentiva as pessoas, sobretudo as de grupo oprimidos, a buscarem processos de emancipação. Na perspectiva freiriana, o oprimido é aquele grupo social e/ou conjunto de pessoas

que estão impedidas de se realizarem como pessoas, de concretizarem a sua vocação humana de “ser mais”.

Freire (1987, p. 30) nos diz:

[...] Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ‘ser mais’. É uma distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores a esta, o ‘ser menos’.

Passaremos para a segunda entrevista, que é o encontro com as duas professoras juntas. Nesse momento, buscaremos conhecer suas trajetórias profissionais, como viraram professoras, como se tornaram professoras de Música, como se tornaram professoras de Música de uma turma de alunos em situação de deficiência, como se aproximaram, como surgiu o projeto com os alunos em situação de deficiência e quais os problemas que enfrentaram entre outras questões. Essa entrevista foi feita no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, na sala onde Vida leciona suas aulas de Violão.

4.2 Trajetórias profissionais: caminhos para a docência inclusiva

A entrevista com as duas professoras teve início com a pergunta sobre quando e como se deu a entrada das duas no Conservatório. Inclusão falou que Vida entrou primeiro e foi até professora dela. Nesse momento, as duas se divertiram pelo fato de estarem expondo a idade de Vida. Vida contou que se formou no Magistério de Educação Musical, em 1991, e em Violão, logo depois. No mesmo ano, começou a dar aula. Ela retomou o que havia falado na primeira conversa: o fato de ter parado de trabalhar após o nascimento do filho. Esse foi um fato muito marcante. Entretanto, não demonstrou tristeza por ter parado de trabalhar para cuidar do filho, pois afirmou

que tomaria essa decisão novamente. O que a incomoda é ter que fazer esse tipo de escolha entre a carreira e a família. A nosso ver, com essa afirmação, Vida demonstra consciência de que essa decisão não precisaria ser feita se as condições para o trabalho da mulher realmente fossem consideradas, como creches, salários dignos e uma divisão social do trabalho mais justa entre homens e mulheres.

Inclusão diz que entrou no Conservatório como estudante em 1989, para fazer o Magistério em Educação Artística. Terminou o curso em 1992, mas continuou nas aulas de Instrumento e estudou Flauta Doce, Flauta Transversal e Piano. Ela entrou como aluna, no Conservatório, quando cursava a 7ª série do antigo 1º Grau, que, hoje, equivaleria ao 6º ano do Ensino Fundamental. Alguns anos depois, quando ela já cursava o 1º ano do 2º Grau, atual Ensino Médio, e trabalhava como babá de três crianças, uma professora do Conservatório a incentivou a largar esse emprego e tentar ministrar aulas no Conservatório. Eram duas aulas semanais apenas. Com o passar do tempo, foram surgindo mais aulas. Como ela diz: *“Hoje, eu rodo a escola inteira, dou aula de quase tudo”*. Por ser contratada, uma vez que são escassos os concursos públicos que contemplem os Conservatórios de Música, ela falou que o que sobrar, ela pega: projeto, flauta transversal, flauta doce, percepção: *“Preciso é estar trabalhando”*.

As duas comentaram que são das professoras mais antigas do Conservatório.

Em relação ao projeto com os alunos em situação de deficiência, Inclusão disse que o projeto era de uma antiga professora, que lecionava no Conservatório e também em uma Escola regular, que era então referência em inclusão no município. Essa professora foi cedida pelo Conservatório a essa Escola. O Projeto de inclusão musical começou apenas com aulas de Educação Artística nessa escola regular. Dizem que isso aconteceu há cerca de 15 anos, mas durou pouco tempo, pois o governo do Estado proibiu a cessão de profissionais para outras escolas. Assim, o projeto passou a ser no espaço do Conservatório.

Inclusão nos contou que acompanhava muito a prática dessa professora e que sugeriu que incluísse, nas aulas do Projeto, a prática de instrumentos, no formato que é hoje: aulas de Educação Artística e Introdução Musical.

Após a aposentadoria da antiga professora, Inclusão assumiu o lugar dela. Naquela época, a contratação de professores era feita diretamente para o projeto. Atualmente, é diferente. O projeto é apresentado ao Conservatório, onde passa por

uma seleção no mês de novembro, para ser desenvolvido no próximo ano. A professora proponente tem que estar vinculada ao Conservatório, ou seja, estar dando aula de algum instrumento ou prática. Essa professora, então, precisa escrever o projeto, para que ele possa existir no próximo ano. Todavia, a execução do projeto está condicionada à contratação da professora no ano seguinte, uma vez que Inclusão é uma professora contratada, e não efetiva. Ou seja, se ela não conseguir dar aulas no próximo ano, o projeto não acontece. Mesmo com essa situação de insegurança, Inclusão afirmou que, por estar há muitos anos lecionando no Estado, dificilmente fica sem conseguir contrato. As inscrições para o projeto são feitas diretamente com ela, não necessitando que o aluno esteja matriculado nas aulas de Instrumento do Conservatório.

Segundo Vida, quando Inclusão começou no projeto, era outro professor que lecionava a parte musical e Inclusão assumia a parte da Educação Artística. Só algum tempo depois, Vida ocuparia o lugar desse professor. As aulas do projeto são voltadas para iniciação à Educação Artística e Introdução Musical. Segundo ela, alguns alunos gostaram tanto da participação no projeto que se sentiram motivados a se inscrever nas aulas de Práticas de Instrumentos do Conservatório, que são separadas das aulas do projeto.

No entanto, para que esses alunos pudessem participar tanto das aulas do projeto quanto das do Conservatório, foi necessário explicar ao diretor que os alunos vindos do projeto precisavam frequentar menos aulas, pois, para estudar algum instrumento no Conservatório, o currículo exige, além das aulas do instrumento, aulas de percepção musical e práticas de grupo. Dessa forma, os alunos ficavam muito cansados com todas essas aulas.

Vida disse que alguns alunos do projeto de inclusão musical também são seus alunos de Violão. Existe um tempo especificado para a conclusão das atividades no Conservatório. Mas, pelo fato de serem alunos em situação de deficiência, os estudantes têm o direito a uma adaptação do tempo escolar para a conclusão das atividades. Vida faz o impossível para que os estudantes em situação de deficiência continuem o máximo de tempo possível nas aulas regulares do Conservatório Estadual de Música. Inclusão disse que a maioria deles prefere continuar na escola e não concluírem, ou, quando concluem, começam a fazer o curso de outro instrumento para continuar no ambiente do Conservatório. As duas explicitam a importância que

esses estudantes dão para as aulas do Conservatório, pois, muitas vezes, esse é o único ambiente que frequentam fora de suas casas.

Segundo elas, o período da pandemia foi muito difícil. Como não constava do currículo escolar do Conservatório, o projeto deixou de acontecer, pois, por seu caráter provisório de projeto e não de aulas formais, era considerado um ônus no momento da pandemia. As duas professoras, então, decidiram, mesmo sem serem remuneradas para tal, realizar aulas remotas e fizeram toda uma dinâmica para melhor atender esses alunos. Essa experiência, de acordo com elas, foi maravilhosa. Ao contrário dos relatos dos professores de outros níveis da educação, elas relataram que os estudantes quase nunca faltavam às aulas. Pelo contrário, eles queriam mais aulas. Suas caixas de mensagens ficavam sempre cheias com mensagens dos alunos querendo mais aulas, mas, infelizmente, elas não conseguiam aumentar essas atividades, uma vez que tinham muitos outros afazeres.

Conversando sobre esse trabalho sem remuneração durante a pandemia, Inclusão disse que Vida nunca recebeu remuneração para dar aulas no projeto. Ela sempre realizou as atividades do projeto em seus momentos de módulos escolares ou em janelas de aulas e todo ano organizava seu horário de forma a conseguir participar do projeto junto à Inclusão. Participar do projeto era muito importante para ela.

Além dessa, elas relatam outras dificuldades encontradas. A falta de um espaço físico ideal é um problema, porque muitos têm dificuldades motoras. As aulas eram no andar superior, e, somente quando receberam um aluno cadeirante, a escola disponibilizou uma sala no térreo para o projeto. Outro problema refere-se à falta de material didático adaptado. As próprias professoras criam estratégias para conseguir que o aluno atinja seu máximo potencial. Essas estratégias são pensadas para ajudar, sobretudo os alunos com dificuldades motoras, a tocarem os instrumentos sem que sejam prejudicados por suas limitações. Entretanto, vale ressaltar que, para elas, as dificuldades dos alunos em situação de deficiência são as mesmas dos outros estudantes. Elas não veem nada de diferente. Elas relataram, por exemplo, o caso de um aluno autista, que não conseguiu se adaptar às atividades do projeto por causa da gravidade da sua condição e a mãe dele optou por tirá-lo. Elas falam com tristeza desse caso, pois acham que ele poderia ter ficado por mais tempo.

Sobre o ambiente escolar e o apoio da direção, Inclusão disse que nunca houve discriminação dentro do ambiente escolar, que todos frequentam os mesmos espaços, que elas sempre tiveram apoio da direção escolar e dos professores e que, inclusive, o projeto foi sempre muito respeitado pela comunidade escolar. Lembraram com alegria da última apresentação deles em conjunto, na abertura de uma palestra, em que o auditório estava cheio e todos gostaram muito. Elas falaram que eles adoram se apresentar ao público.

Vida contou a história de um aluno que, desde quando chegou, fora chamado de Meninão e não aceitava ser chamado de outra maneira. Todavia, com o passar dos anos, o Meninão já iria completar 20 anos. Ela falou que iria começar a chamá-lo pelo nome, pois ele não era mais “Meninão”. Então, ele ficou muito aborrecido. Ele achava que, deixando de ser o Meninão, iriam tirá-lo da escola. Só depois que entenderam isso e conversaram com ele, ele aceitou ser chamado de outra forma. Mesmo assim, ele não quis ser chamado pelo seu nome e passou a ser chamado de “Amigo”. Para ele, ser chamado pelo nome traz muita responsabilidade. Vida conta que esse aluno tinha uma dificuldade muito grande e que isso a angustiava demais: *“Eu queria fazer ele tocar”*, disse ela. Mas, ele não conseguia tocar do jeito que ela achava correto. Então, ela parou e pensou: *“Eu não sei dar aula, o que os outros vão pensar de um aluno meu que não sabe fazer um acorde”*. Ela disse que sua preocupação era com o outro, e não com o estudante. Meninão a ajudou a rever essa perspectiva em uma apresentação em que ele resolveu que iria tocar. Ele pegou o violão e fez apenas o ritmo com a mão direita sem os acordes que ele não conseguia fazer. Saiu aplaudido e, sob esse aplauso, falou para todos: *“Eu sou muito bom”*. Vida pensou: *“Ruim aqui sou eu, que não enxerguei essa potencialidade nele e que ele aprendera à sua maneira e ao seu tempo”*.

Inclusão relata que, no início do projeto, a preocupação delas era com o que os outros iam pensar das apresentações dos alunos, e que, com o tempo e com a interação delas com os alunos, o foco passou a ser o aluno, e não quem ia julgar as apresentações. Assim, *“o trabalho ficou mais humano, nos aproximamos bem mais deles”*, contou Inclusão: *“Hoje, entendemos que cada um tem seu tempo, sua maneira, e que não tem certo, nem errado na hora de aprender, e sim maneiras diferentes de se aprender”*. Ela nos contou que hoje, quando chega a época das audições públicas, os alunos do projeto de inclusão musical são os primeiros a se inscreverem. Eles

julgam essa atividade muito importante. Vida falou que hoje entende a importância de esses alunos se apresentarem e como faz bem para eles e para toda a comunidade escolar: *“Dá visibilidade a eles”*, ela disse.

Antes de finalizar a entrevista, conversamos sobre quais foram as maiores conquistas e satisfações que tiveram nesse tempo com o projeto de inclusão musical. Para Inclusão, a maior conquista foi saber que muitos alunos que participam e participaram do projeto nunca tinham tido acesso ao ensino musical e que, aqui, foi dada essa oportunidade. Segundo ela, *“Muitos chamam aqui [o Conservatório] de segunda casa, sempre querem estar aqui, essa é a maior conquista que eu posso ter, saber que eles gostam e se sentem acolhidos no espaço do Conservatório”*.

Vida disse que a maior conquista é ver a felicidade e a alegria dos alunos ao aprenderem o ensino musical: *“Posso estar cheia de problemas pessoais, angústias em relação ao nosso futuro profissional, coisas do estado”*, como ela pontuou, *“quando eu chego aqui e vejo a alegria e vontade deles, isso passa, me motiva”*. Ela voltou a falar do “Meninão”. Hoje, ele diz que, quando entrou aqui, não sabia nada de violão. Agora, ele sabe e é muito feliz por isso. Essa é uma grande conquista.

Então, finalizamos perguntando sobre as perspectivas futuras, o que esperam, enquanto professoras de escola pública, do governo e do sistema educacional, e quais são as expectativas em relação ao projeto de Inclusão Musical.

Inclusão pediu para que o governo tenha mais sensibilidade e invista cada vez mais na inclusão. Ela disse que hoje os alunos em situação de deficiência estão ocupando os lugares que sempre lhes pertenceram. Então, o governo precisa preparar as escolas e os profissionais para que realmente aconteça uma inclusão verdadeira.

Vida falou da esperança de poder acolher e ensinar os alunos cada vez melhor. Ela espera apoio das políticas públicas, do Estado e do sistema de ensino, que o Conservatório continue a dar o suporte necessário e que os pais participem mais da vida escolar de seus filhos. Mas, principalmente, que possamos ter um olhar humanizado, e não simplesmente colocar os alunos no espaço sem lhes dar a atenção devida.

Por fim, as duas falaram sobre o quanto são gratas pela trajetória que tiveram. Vida e Inclusão falaram que a educação lhes deu a casa onde vivem, a educação de seus filhos, dignidade e esperança, e que repetiriam tudo outra vez, pois os desafios

só as fortaleceram e que continuarão sempre ali, para dar oportunidades aos seus alunos.

Em uma sociedade em que as mulheres continuam na luta para a conquista e reafirmação de seu espaço social, a conversa com as duas professoras nos traz um alento de dias melhores. Vimos, em suas falas, como foram e continuam sendo difíceis suas trajetórias de filhas, mães, esposas, estudantes e profissionais dedicadas. E, mesmo com toda a dificuldade, como diria Paulo Freire, exala boniteza no que elas relatam. Suas vivências impressionam pela persistência, pela resistência, pelo profissionalismo e, principalmente, pelo o amor e pelo olhar humanizado aos alunos.

Martins (2002) fala que é necessário se aproximar do Outro e deixar-se capturar por ele. Vida e Inclusão se deixaram capturar completamente pelo Outro. E foi assim que superaram a preocupação com a visão padronizada dos outros. Arroyo (2012) diz que é preciso possibilitar a esse outro visibilidade como sujeitos coletivos afirmativos com seus saberes, culturas e subjetividade. Essas duas professoras, além de possibilitarem o ensino musical aos seus alunos em situação de deficiência, dão visibilidade a eles, em suas apresentações públicas e em outros espaços. Como disseram no início, o medo do julgamento das pessoas sobre seus trabalhos se transformou em satisfação ao reconhecerem o quanto era importante esses alunos se apresentarem, pois a visibilidade traz questionamentos, discussões e, acima de tudo, o olhar sobre seus saberes e suas necessidades.

As duas professoras desmitificaram a ideia de um superprofessor, que esteja formado para atender a todos os desafios colocados pela inclusão. Pelo contrário, contaram que o tempo todo tinham angústias de não saber se o que estavam fazendo estava correto. A situação em que o aluno da professora Vida falou: *“Eu sou muito bom”*, e ela disse que pensou: *“Ruim aqui sou eu”* demonstra como as reflexões acerca do processo de aprendizagem se davam diariamente, e que, de repente, quem ensinava aprendia (Freire 2004) a partir de um olhar humanizado para os alunos.

Podemos ver, nas trajetórias de Vida e Inclusão, como elas se tornaram docentes em uma perspectiva inclusiva, humanizadas; docentes inclusivas. Por mais que o percurso e o ambiente fossem totalmente adversos e com toda a precarização das condições docentes interferindo nesse processo, as duas se mobilizaram em prol da inclusão escolar (HERMES, 2017). Vida e Inclusão, em suas trajetórias, e nas

práticas junto ao projeto de Inclusão Escolar, se mobilizaram em todos os aspectos, do acesso à aprendizagem, citados como características da Docência Inclusiva.

Mas, será que apenas professores engajados em prol da Inclusão Escolar das pessoas em situação de deficiência é o bastante para uma verdadeira inclusão? Lembremos a afirmação de Inclusão sobre o fato de que hoje os alunos em situação de deficiência estão ocupando os lugares que sempre lhes pertenceram. Porém, ela advertiu que o governo precisa preparar as escolas e os profissionais para que realmente aconteça uma inclusão verdadeira. A professora Inclusão nos ajuda a pensar que o que acontece nas escolas talvez ainda não se configure como uma inclusão verdadeira. Essa afirmação e os questionamentos da banca do processo de qualificação nos levaram a questionar o projeto de inclusão do Conservatório. No âmbito da instituição, essa seria uma prática inclusiva ou segregadora? Assumir as relações conflituosas do campo da inclusão nos coloca novamente na reflexão do binômio exclusão/inclusão e na compreensão da inclusão como um processo contínuo, entendendo que esse processo se espelha no campo social mais amplo.

Assim, no próximo capítulo, abordaremos as relações conflituosas da inclusão sobre a perspectiva da instituição.

5 RELAÇÕES CONFLITUOSAS DA INCLUSÃO SOB A PERSPECTIVA DA INSTITUIÇÃO

Como exposto na introdução desta pesquisa como também ao longo dos capítulos subsequentes, este estudo centra-se em compreender as vivências, trajetórias e condições, que levaram as professoras de Música do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, da cidade São João del-Rei/MG a se constituírem enquanto professoras em uma perspectiva inclusiva. Como elemento relacional a esse processo, acresce-se a necessidade de ampliar essa compreensão sob o viés da instituição. Em outras palavras, tenta-se traçar uma argumentação a respeito da relação entre a instituição e o processo de inclusão de pessoas em situação de deficiência nas aulas de Música. Afinal, a instituição converge para a inclusão dessas crianças ou solidifica um discurso includente, que se desfaz em práticas de segregação? É importante dizermos que esse processo, ao lançar luz sobre a relação da instituição com o processo de inclusão, tem a intenção de fazer emergir certas contradições; ou melhor dizendo, questões conflituosas a respeito de uma discussão tão cara à educação, à cultura e ao ensino de música.

Para tanto, utilizam-se, como aporte para este enredo, os documentos oficiais da instituição, sendo eles: o histórico e o Plano Político e Pedagógico (PPP) da instituição, disponibilizados no próprio *site* do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier. Além desses documentos, também foi consultada a Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005, que dispõe sobre o funcionamento dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (SEEMG, 2005).

Nesses documentos, consta que o Conservatório foi inaugurado em 01 de março de 1953, sendo inicialmente denominado como Conservatório Mineiro de Música. A primeira aula do referido Conservatório ocorreu em 21 de março do mesmo ano, no auditório Rádio São João del-Rei, sendo esta idealizada pelo dr. Belizário Leite de Andrade Neto. Após sete anos, em 1960, as aulas passaram a ser realizadas em prédio próprio, localizado à rua Padre José Maria Xavier (CONSERVATÓRIO DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER, s.d.), sendo o nome da rua onde é situado o mesmo nome da instituição nos dias atuais.

Se anteriormente a criação do Conservatório se deu com o intuito de dar suporte às orquestras da cidade (Lira Sanjoanense – 1776 – e Ribeiro Bastos – 1790),

atualmente, vai para além desse objetivo inicial, tendo em vista que a sua ampliação se estendeu para a formação de músicos para diversos grupos, dentre eles para bandas de música, grupos de câmara, de música popular e de música sacra dentre outros (CONSERVATÓRIO DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER, s.d.).

Mantido pelo Estado e sendo reconhecido como uma escola da rede estadual que atua na frente da formação formal de alunos, através da escolarização, como também no processo de formação não formal, a partir da arte e cultura, o Conservatório tem participação ativa na comunidade, através dos eventos em que os seus alunos têm a possibilidade de se apresentarem, figurando como uma importante instituição promotora de cultura, especialmente para alunos das camadas populares.

A representatividade do Conservatório, em meio às atividades direcionadas aos alunos, denota a preocupação da instituição com o processo de inclusão dos alunos no mundo das artes, ao passo que tende a fortalecer a apropriação e a produção cultural, nesse caso em específico, através da música.

Isso fica ainda mais evidente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, especificamente no que diz respeito ao capítulo 3, que trata da Filosofia da Instituição:

O Conservatório Estadual de Música 'Padre José Maria Xavier' tem como missão: estimular, divulgar e desenvolver a arte em geral, através da interação entre as artes musicais, plásticas e cênicas, despertando em seus estudantes a sensibilidade artística e possibilitando o desenvolvimento integral de suas potencialidades e aptidões.

Como polo artístico e cultural da comunidade, o Conservatório preconiza o resgate da cultura local, enfatizando, em seu currículo, a riqueza histórica e artística de São João del-Rei e região, registrada especialmente em sua tradição musical, organizada também como um espaço dinâmico e interativo de formação humana e profissional (CONSERVATÓRIO DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER, s.d., s.p.).

Observa-se que a promoção cultural através das atividades do Conservatório não se dá ao acaso ou de forma desconexa ao contexto. Ao contrário, tem como cerne a mediação do resgate histórico e artístico da cultura de São João del-Rei e região pelos estudantes vinculados à instituição. É importante dizermos que esse resgate tende a ocorrer diante do distanciamento e/ou desconhecimento desses alunos sobre a própria cultura.

Essa constatação direciona a outro aspecto, que tem sido o foco desta pesquisa: o processo de inclusão dos alunos por parte da instituição. O PPP da instituição dá indícios de que o Conservatório tem preocupação com o processo de inclusão dos alunos em situação de deficiência e/ou com alguma necessidade educacional especial. No capítulo 6, que trata do Currículo Escolar, o documento assegura que as diferenças bem como as dificuldades dos alunos serão respeitadas, sendo assegurado o acesso à linguagem musical a partir da individualidade e realidade de cada um:

Diferenças e dificuldades são respeitadas, entretanto, é assegurada a igualdade no acesso à linguagem musical e à oportunidade de receberem uma educação musical comprometida com a realidade e individualidade de cada um. O ensino da música como principal foco no currículo no Conservatório apresenta-se hoje como uma área de conhecimento onde a diversidade de funções e a variedade de abordagens contribuem para a construção de uma prática educativa democrática, abrangente e formativa. A educação musical requer novas propostas, novas possibilidades de intervenção educativa, pois é nessa fase da escolaridade que se dão a formação e o desenvolvimento de habilidades importantes para o desempenho futuro do indivíduo. O currículo do Conservatório vem sendo reavaliado visando atender de maneira significativa o aprendizado da linguagem musical, considerando a diversidade e o ritmo de aprendizagem, respeitando as individualidades dos estudantes e a legislação vigente no estado de Minas Gerais (CONSERVATÓRIO DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER, s.d., s.p.).

A importância do papel da inclusão sob a ótica da instituição se fortalece ainda mais ao dispor, no capítulo 7, de uma seção, que trata da Educação Especial. Nessa seção, são apresentadas as contribuições sobre o aprendizado da música e de instrumentos musicais para o desenvolvimento de potencialidades em pessoas em situação de deficiência. De acordo com o documento:

A inclusão, tendo como base a educação musical, coloca a igualdade de oportunidades na educação favorecendo a vida futura das pessoas. Acreditamos que, através da perspectiva que pode existir a parceria entre educação especial e música, as áreas vão trabalhar para desenvolver as potencialidades dos estudantes e buscar alternativas para que a qualidade na vida futura seja a melhor possível (CONSERVATÓRIO DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER, s.d., s.p.).

Nesse sentido, a música pode agir como potencializadora das habilidades dos alunos em situação de deficiência. De acordo com Paulos (2011), a música pode ser

uma ponte de comunicação entre os intervenientes, tendo em vista que ela pode atingir as pessoas, pode influenciar processos de modificação como também tem a possibilidade de aproximar umas pessoas das outras e ainda as distanciar. Por isso, aliar a música a uma instituição inclusiva pode ser uma aposta de sucesso (PAULOS, 2011). Acresce-se a isso a capacidade que a música tem de influenciar o homem física e mentalmente, contribuindo com o processo de harmonia pessoal, ao passo que potencializa a integração e a inclusão social (GARDNER, 1995 *apud* BARRETO; SILVA, 2004).

É considerando as contribuições da música para as pessoas em situação de deficiência, especialmente no que diz respeito ao processo de inclusão, que o Conservatório mantém o projeto denominado "Inclusão Musical", que é ministrado pelas professoras Vida e Inclusão. Esse projeto é respaldado pela Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005, que dispõe sobre a organização e o funcionamento de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. No capítulo 2, na seção III, o projeto é entendido como oficinas e atividades, que tem como objetivo a promoção musical e a difusão cultural (MINAS GERAIS, 2005).

O projeto Inclusão Musical tem duração de seis horas semanais e é aberto a comunidade. Portanto, não necessita que o aluno seja matriculado no Conservatório para frequentá-lo. Para participar, as matrículas devem ser realizadas com as duas professoras atuantes no projeto.

Como Inclusão e Vida já disseram, o projeto não faz parte do currículo do Conservatório. Por isso, ele pode continuar em anos subsequentes como também ser finalizado, já que há a necessidade da avaliação por parte do colegiado sobre a sua continuidade no próximo ano letivo. Segundo as professoras, sua continuidade também está fragilizada nos processos de contratação de professores. Como não têm ocorrido concursos públicos, o projeto é realizado pela professora contratada e não efetiva do quadro de professores da instituição. Sendo assim, se essa professora não tiver continuidade em seu contrato, o projeto não acontece.

Ainda considerando a continuidade do projeto ano após ano, observa-se a tentativa de promoção cultural dos alunos em situação de deficiência, contribuindo com o seu processo de inclusão. Inclusão essa que não se faz apenas com a participação dos alunos nas aulas de Música, mas também na sua participação em eventos sociais e culturais da cidade, nos quais esses estudantes também se

apresentam tocando algum instrumento como parte das atividades do Conservatório. Essas atividades públicas possibilitam uma ampliação dos processos de inclusão desses estudantes na sociedade.

Em relação ao público interno, segundo a instituição, os alunos em situação de deficiência são matriculados normalmente no Conservatório. Eles podem escolher se querem ou não frequentar as aulas do projeto. Esse, então, não é um caminho obrigatório para esses estudantes. Segundo o diretor, quando o professor percebe que

o aluno possui dificuldades, ele orienta a família a matriculá-lo no projeto. Dessa forma, o projeto trabalha como suporte ao Conservatório, não se caracterizando um espaço de total segregação. No entanto, apenas alunos em situação de deficiência podem frequentar tal projeto.

Esse posicionamento da instituição, relacionando a sua diretividade prática, mostra que a inclusão é um tema caro à instituição. Todavia, para que a inclusão se faça de fato, tanto em termos discursivos, mas principalmente em termos procedimentais, é necessário o convívio com o outro, a relação com o diverso e, sobretudo, o sentimento de pertença à unidade relacional, que, nesse caso, tem como ponto de congruência a música.

No capítulo 6 do PPP, mais especificamente na seção que trata da enturmação, ou seja, do processo de constituição das turmas, está definido que as turmas serão constituídas a partir de critérios como faixa etária e do desempenho e experiência musical. Essa configuração também deveria levar em consideração os alunos que têm participado do projeto de Educação Musical. Ainda que possa existir algum tipo de limitação, é importante que o processo de inclusão considere todos no processo e, especialmente, que leve em consideração o processo de equidade na aprendizagem. Por isso, a equidade tende a adaptar os moldes da aprendizagem para com as necessidades de aprendizagem requeridas. Em outras palavras, o processo de inclusão perpassa pelo princípio de equidade.

Não se trata de definir se os caminhos percorridos pela instituição para a inclusão estão corretos ou não. O que se coloca é fazer emergirem questões conflituosas que envolvem esse processo através de documentos legais de autoria da instituição e das suas atividades concretas realizadas nas dependências do Conservatório.

O que se observa é que, ainda que os documentos transpareçam a tentativa de inclusão e que haja professoras que se mobilizem para esse processo, nos moldes como ela ocorre, através de um projeto específico para os alunos, que ocorrem em salas que comportam apenas alunos em situação de deficiência e/ou alguma necessidade educacional especial, ganha o contorno de segregação. Pode-se dizer que seja uma segregação diferente das reconhecidas historicamente, as quais possuem um tom de obrigatoriedade ou, ainda, de sutileza diante da inclusão excludente (GENTILI, 2009). No caso desta pesquisa, essa segregação está em volta de um propósito de incluir.

Dubet (2001, 2003) destaca, a partir da lógica sociológica, os processos e os fatores que se desdobram no processo de exclusão dos alunos no processo escolar. O autor enfatiza que, além da exclusão natural, que advém do ato de pertencer a determinado grupo, a própria escola mobiliza elementos para tal no processo de escolarização, que teve seu ápice especialmente na escola republicana (DUBET, 2003). Ainda que trate do campo escolar, esses dizeres podem se relacionar a outros espaços de aprendizagem, que não o escolar, como o próprio Conservatório estudado.

É imprescindível considerarmos que o Conservatório apresenta uma cultura de organização muito semelhante à cultura escolar, sobretudo em relação à organização das turmas e aos processos de avaliação com provas e notas para todos os estudantes. Ao utilizar esses mecanismos, como, por exemplo, através de salas específicas e de um projeto específico para alunos com necessidades educacionais especiais e deficiência, o que sobressai é o processo de segregação. Ou seja, permanece a lógica da exclusão mesmo tendo a inclusão como intencionalidade.

Para Gardou (2018), na situação de extrema exclusão,

as pessoas em situação de *handicap* são banidas, de maneira radical, de sua comunidade de pertencimento. Afastam-nas como que para evitar uma contaminação. A crença inconfessada de que são 'naturalmente outras' e sua suposta improdutividade condenam-nas a um isolamento, sem lugar na sociedade, expropriados, mantidos em outros espaços.

Será que não é isso que acontece quando criamos um projeto ou espaço só para elas, por mais que os objetivos possam se situar no campo da inclusão?

Ademais, ao considerarmos que atualmente existem apenas 12 Conservatórios de Música em Minas Gerais, fica notória a tendência para a exclusão de grande parte dos estudantes do processo de formação musical público e gratuito. Diante disso, paralelo à questão da inclusão das pessoas em situação de deficiência, torna-se imperativo pensar e construir estratégias relacionadas à universalização da música nas escolas públicas de educação básica.

Tal questão teve, e ainda tem, repercussão, ao ponto de ser sancionada a Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2018, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essa lei teve como pretensão alterar a LDB nº 9.394, de 1996, ao dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. De acordo com a Lei nº 11.769, a música deve ser um componente obrigatório, mas não exclusivo. Além disso, as instituições teriam três anos para se adaptarem a tais exigências (BRASIL, 2018).

Fato é que já se passaram 12 anos desde a promulgação dessa Lei e grande parte das instituições, especialmente as públicas, não se adaptou a obrigatoriedade destas, seja por falta de professores formados em Música para atuarem nessa frente (SOBREIRA), pela falta de propostas metodológicas e pedagógicas específicas para esse contexto (PENNA, 2002) ou por questões estruturais e técnicas da instituição dentre outras que se façam presentes. Sendo assim, ao que parece, a exclusão ainda é a lógica que predomina no campo da educação musical não só em relação às pessoas em situação de deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica, sobretudo no campo educacional, propõe ampliar nosso conhecimento sobre diferentes fenômenos, que envolvem o sujeito e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir, ou em articulação, de diferentes áreas do conhecimento. No campo da educação inclusiva, isso não é diferente, pois a necessidade de se mobilizarem essas diversas áreas se impõe ao se pensar a escola enquanto instituição, os sujeitos que a compõem e as políticas e práticas que se situam no campo conflituoso do binômio exclusão/inclusão.

Assim, esta pesquisa, ao longo do processo de investigação, ampliou-se e complexificou-se, passando do encantamento em relação às práticas inclusivas das professoras do Conservatório de Música Padre José Maria Xavier ao questionamento da concepção inclusiva de um projeto musical que, de alguma forma, ainda mantém segregadas as pessoas em situação de deficiência e/ou necessidades especiais.

Esses dois momentos se desdobraram em dois diferentes objetivos que marcaram esta pesquisa. Os objetivos da presente pesquisa relacionados às duas professoras do Projeto de Inclusão Musical do Conservatório Estadual de Música foram: quem eram essas professoras? Qual era a trajetória pessoal e profissional delas? Como e em quais condições elas constituíram uma turma com um grupo de alunos em situação de deficiência no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier da cidade de São João del-Rei/MG? Quais as vivências, trajetórias e condições que as levaram a se constituírem professoras, professoras de música numa perspectiva inclusiva. Por fim, seriam elas docentes Inclusivas?

Para responder a essa questão, buscamos em Hermes (2017) uma definição de Docência Inclusiva, que, segundo o autor, seria o conjunto de professores que se mobilizam em prol da inclusão escolar, buscando formas de acesso, permanência e apropriação do conhecimento formal escolarizado, nas quais as pessoas em situação de deficiência não sejam alijadas em função de suas diferenças e/ou limitações.

Então, concluímos, a partir das vivências narradas por Vida e Inclusão, que elas se fizeram Docentes Inclusivas a partir de suas experiências de vida e de suas inquietações em relação às pessoas em situação de deficiência ao longo de suas histórias de vida. Elas atuavam no processo de inclusão desde a elaboração do projeto musical, uma vez que a matrícula dos alunos era feita diretamente por elas, passando pelos processos de aprendizagem, não apenas relacionado aos estudantes, mas

também à própria docência. Percebemos, nos seus dizeres, a constante reflexão do fazer pedagógico e as estratégias criadas para maximizar a aprendizagem dos estudantes e sua permanência no Conservatório de Música. Elas faziam de tudo para que os seus alunos permanecessem não apenas no Projeto de Inclusão Escolar, mas também nas aulas regulares do Conservatório, até mesmo em tempos extremamente difíceis, como no ensino remoto devida à pandemia de Covid-19.

Também, demonstraram como a relação com esses estudantes as fez aprender a lidar com a preocupação com a avaliação do outro dentro de uma lógica normatizadora e padronizada. Assim, a participação dos alunos em situação de deficiência nos exercícios públicos e eventos do Conservatório Estadual de Música, antes temida, passou a ser incentivada e valorizada. Porém, como consideramos após o exercício de qualificação, foi necessário olhar para o projeto de educação musical, do qual as professoras Vida e Inclusão faziam parte, no âmbito de um contexto mais amplo. Isso nos fez compreender as relações conflituosas que permeiam o processo de inclusão, o qual não pode ser analisado fora do binômio inclusão/exclusão.

Por isso, perguntamo-nos se a constituição dessa turma tinha de fato um viés inclusivo ou se se aproximava mais de um processo de segregação que aliviava o restante da escola dos alunos em situação de deficiência de forma que, vista como problema para a instituição, essas professoras se propuseram a tentar resolver. Assim, buscamos tentar entender melhor essas relações conflituosas da inclusão sob a perspectiva da instituição.

Nessa busca, analisamos alguns documentos da instituição, principalmente seu Projeto Político Pedagógico. Constatamos que o PPP da instituição mostra que a instituição tem preocupação com o processo de inclusão dos alunos em situação de deficiência e/ou que com alguma necessidade educacional especial. O documento nos mostra que a inclusão é um tema caro ao Conservatório Estadual de Música e está prevista em sua política oficial de forma que nos parece que o projeto de educação musical não é apenas uma forma de resolver a demanda pela inclusão, posta como um problema para a instituição. Há uma preocupação da instituição com os processos de inclusão, que não se configuram como um problema, o qual as duas professoras se propuseram a resolver.

Mas, observamos, ainda que embora nos documentos transpareça a tentativa de inclusão, nos moldes como ela ocorre, através de um projeto específico para os

alunos, em salas que comportam apenas alunos em situação de deficiência e/ou alguma necessidade educacional especial, ganha o contorno da segregação. A diferença é que, no caso do projeto, ele não é obrigatório para todos os estudantes em situação de deficiência e nem o único espaço de convivência e aprendizagem destinado a eles. Mas, manter um espaço só para eles, por si só, já não seria um mecanismo de exclusão? Na lógica da inclusão excludente criticada por Gentili (2009)? Portanto, compreendemos que não basta apenas que a instituição tenha professores que se mobilizam em prol da inclusão escolar se ela conservar uma lógica sistêmica voltada para a exclusão. No caso do projeto em questão, a busca pela inclusão dos estudantes nos processos de educação musical é feita através de salas específicas em um projeto específico para alunos com necessidades educacionais especiais e deficiência, que, por mais que não seja obrigatório, nem o único caminho possível para esses estudantes dentro da instituição, tem nuances de segregação.

Não podemos deixar de citar a importância dos Conservatórios de Música Públicos para a sociedade em seu entorno, como forma de ingresso ao ensino de música gratuito. Hoje 1869 alunos estudam música no Conservatório de maneira gratuita, e a prioridade das vagas são para alunos da rede pública de ensino, democratizando assim o Ensino da Música para a região de São João del Rei.

Mas, o próprio processo de educação musical, com apenas 12 Conservatórios de Música no Estado, se configura como um processo de exclusão ao qual está submetida grande parte dos estudantes das escolas públicas, que não têm, nas escolas regulares, a oportunidade desse tipo de formação.

Assim, concluímos que ainda há muito o que avançar na perspectiva da educação inclusiva. É preciso lutar muito contra os mecanismos de exclusão que caracterizam a cultura escolar brasileira sob a égide do capitalismo, do colonialismo e do capacitismo na educação escolar, na educação musical e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000a.

ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ARROYO, M. G. Tensões na condição e no trabalho docente: tensões na formação. **Revista Movimento**, Ano 2, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32543>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

AUGUSTO, Antônio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. In: *Revista Brasileira de Música*. Rio de Janeiro: Escola de Música da UFRJ, v. 23/1, 2010. p. 67-91.

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, 3. trim. 2017. ISSN 1980- 7031.

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil-militar. 2013. **XI Congresso Nacional de Educação – Educere**.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BOMENY, Helena. **Estudos Históricos** Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993.

BONDÍA, L. Notas sobre narrativa y identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EditPUCRS, 2004. p. 11-22.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 693-732.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm#:~:text=L11769&text=LEI%20N%C2%BA%2011.769%2C%20DE%2018%20DE%20AGOSTO%20DE%202008.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,da%20m%C3%BAsica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CARRASQUEIRA, A. C. M. D. Considerações sobre o ensino da música no Brasil. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 207-221, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200207>.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER (MINAS GERAIS). Regimento Escolar. São João del-Rei, 1997.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER. Histórico. **Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier**, s.d. Disponível em: <<http://www.conservatoriosjdr.com.br/?secao=paginas&id=1>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER. Projeto Político Pedagógico. **Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier**, s.d. Disponível em: <<http://www.conservatoriosjdr.com.br/?secao=paginas&id=6>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. A dialética do conceito de exclusão/inclusão social. In: COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica**, São Bernardo do Campo, SP: Ed. da UFABC, 2018. p. 75-101. ISBN: 978-85-68576-95-3. <https://doi.org/10.7476/9788568576953.0004>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 fev. 2021.

DEPRESBITERIS, L. **Em busca do professor ideal: fantasia e realidade**. Palestra. 2010. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Em_busca_do_professor_ideal_fantasia_e_realidade_Depresbiteris_2010.PDF¤t=/AI/CIP/Relacao_professor_e_aluno_etico>. Acesso em: 5 jun. 2022.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-18, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 1 jul. 2022.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 5, p. 29-45, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 1 jul. 2022.

EDITORIAL. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlace e desenlace. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

FARIAS, Joel Nunes de. Breve histórico da educação brasileira e sua evolução até a EAD. **V Congresso Nacional de Educação**. 2018. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID7290_26082018183017.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. Rev. téc. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação* Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **SciELO**, 2011. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988. v. 31.

GARDOU, Charles. A sociedade Inclusiva: falemos dela! Não há vida minúscula. Coordenação de Mônica Maria Farid. Tradução de Cleonice Paes Mourão e Marcia Bandeira. 1º ed. Belo Horizonte MG, Fino traço: Editora UFMG, 2018.

GATTI, B. A. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO01>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 de março 2022.

GIARDINETTO, A. R. dos S. B. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/giardinetto_arsb_do_mar.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Rev. Bras. Estud. Pedag.** v. 100, n. 255, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GRAMMONT M.J; AZEVEDO A.L.F. **Sujeitos em situação de deficiência no cinema: representações em um mapa noturno**, Curitiba, CRV, 2022.

GRUSMAN, M. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de arte no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 45, p. 199-211, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/R6B9NtW4Xj4VvGZjL97PzBx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

HERMES, S. T. **Educação especial & educação inclusiva**: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil. (1857). Relatório dos dados estatísticos até hoje fornecidos a este Instituto, dos meninos cegos existentes, e carecidos de instrução Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 40.

KIEFER, Bruno. História da Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1977.

KOELLREUTTER, H.J. O ensino da música num modo modificado. *Cadernos de Estudos: educação musical*. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFMG/ FEA/ FAPEMIG, n.6, pág. 29-32, fevereiro de 1997^a.

JORNAL MINAS GERAIS. Cria cinco conservatórios estaduais de música. Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951. Diário do Executivo. 14/12/1951. p. 2_col. 2.

LIRA, S. M. de. **Escolarização de alunos autistas**: histórias de sala de aula. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LOPES, J. T.; MOTA, G.; VELOSO, A. L.; TEIXEIRA, R. Música e inclusão social. In: MOTA, G.; LOPES, J. T. (Org.). **Crescer a tocar na Orquestra Geração**. Contributos para a compreensão da relação entre música e inclusão social. Vila do Conde: Verso da História, 2017.

LOURO, V. **Educação musical e deficiência**: quebrando os preconceitos. [s.d.]. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

LOURO, V. **Educação Musical e o Aluno em situação de deficiência**: discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas. 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). A integração de pessoas em situação de deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas

públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. Disponível em:

<[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B3A0945D0-C293-4E29-BCD0-](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B3A0945D0-C293-4E29-BCD0-F6F792689EEE%7D_RESSEEMG_7182005_Conservat%C3%83%C2%B3rios.pdf)

[F6F792689EEE%7D_RESSEEMG_7182005_Conservat%C3%83%C2%B3rios.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B3A0945D0-C293-4E29-BCD0-F6F792689EEE%7D_RESSEEMG_7182005_Conservat%C3%83%C2%B3rios.pdf).

Acesso em: 15 jul. 2022>.

MINAYO, M. S. C. Técnica de pesquisa. In: MINAYO, M. S. C.; COSTA, A. P. Técnicas que fazem uso da Palavra, do Olhar e da Empatia: Pesquisa qualitativa em ação (1a). Oliveira de Azeméis, Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2019.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

PAULOS, Jorge Miguel Monteiro. **Contributos da música na inclusão de alunos com paralisia cerebral**. 2001. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2011. Disponível em: <<https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/1480>>. Acesso em: 1 jul. 2022.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 7, 2014. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, jul. 1993. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

RODRIGUES, M. S. **Educação Inclusiva**: das políticas públicas às percepções docentes. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set/dez. 2004. . Acesso em: 08 nov. 2021

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial. São Paulo: Vozes, 2001.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular**: desafios e processos. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SINASON, Valerie. *Compreendendo seu filho deficiente*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1993.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas

públicas. **Revista da ABEM**, v. 16, n. 20, 2014. Disponível em:

<<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/247>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ij/es/a/y6Mndr9brCyRzJRfKG49Qfb/?format=pdf&lang=pt>>.

TANURI, L. M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

VIEGAS, M. A. R. **O Ensino de Piano no Curso Técnico em instrumento no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei: Limites e Alternativas**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.