

Formação do estudante cego nas licenciaturas em música do Ceará

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO EM SIMPÓSIO

SIMPÓSIO: EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: TEMAS, CONTEXTOS E DIÁLOGOS EMERGENTES

Lia Venturieri
Instituto Federal do Ceará
liaventurieri@gmail.com

Resumo.

O trabalho apresentado através dessa pesquisa considerou a inclusão do estudante cego nas Licenciaturas em Música das Instituições de Ensino Superior do estado do Ceará. Desenvolveu uma análise sobre o processo de formação em música das Pessoas com deficiência visual, perguntas sobre o processo de formação em música, material utilizado, relação docente/discente cego, a aquisição da linguagem musical, conhecimento do deficiente visual em Musicografia Braille. A investigação deu-se através da idealização de constituição do campo, do *habitus* e dos capitais, com base a teoria de Bourdieu, na formação acadêmica dos estudantes. Foram utilizados formulários e entrevistas semiestruturadas com os alunos cegos das IES. Sobre o processo formativo foi relevante saber a respeito da atuação do docente, quais materiais foram ou são utilizados no processo de ensino do estudante cego, qual o conhecimento de musicografia braille dos agentes envolvidos, como foi proporcionada a equidade de conhecimento entre o estudante com deficiência e o estudante sem deficiência. O processo teve como objetivo compreender a inclusão dos estudantes com deficiência visual, especificamente a cegueira, nos Cursos de Licenciatura em Música em instituições públicas do Estado do Ceará. A análise dos dados apontou para desafios que ainda precisam ser vencidos na inclusão atitudinal, arquitetônica e informacional. Os dados coletados demonstram um pequeno recorte de como os estudantes cegos, protagonistas desta pesquisa, tem percebido o curso e as sugestões para melhoria da formação musical do estudante com deficiência visual nas IES do Ceará.

Palavras-chave. Formação, Inclusão, Música, Educação Musical, Musicografia Braille.

Training of Blind Students in Music Degrees in Ceará

Abstract.

The work presented through this research considered the inclusion of blind students in the Music Degrees of Higher Education Institutions in the state of Ceará. She developed an analysis of the music training process of People with Disabilities in HEIs. Questions about the process of training in music, material used, blind teacher/student relationship, acquisition of musical language, knowledge of the visually impaired in Braille Musicography were put on the agenda. The investigation took place through the idealization of the constitution of the field, the *habitus* and the capitals, based on Bourdieu's theory, in the academic training of the students. Forms and semi-structured interviews were used with blind students from the HEIs. Regarding the training process, it was relevant to know about the teacher's performance, what materials were or are used in the teaching process, what was the knowledge of braille musicography of the agents involved, how equity of knowledge was provided between the student with disabilities

and the student without disabilities. The objective of this process was to understand the inclusion of students with visual impairment, specifically blindness, in Music Degree Courses in public institutions in the State of Ceará. The analysis of the data pointed to challenges that still need to be overcome in attitudinal, architectural, and informational inclusion. The data collected show a small excerpt of how the blind students, protagonists of this research, have perceived the course and the suggestions for improving the musical training of visually impaired students in the HEIs of Ceará.

Keywords. Training, Inclusion, Music, Music education, Braille musicography

Universidade: um campo de distinção

Remeter a ideia de capital é trazer diretamente a mente, a forma que Marx aborda em sua obra *O Capital*, onde ele apresenta o dinheiro como capital. O capital, ao contrário da propriedade fundiária, invariavelmente assume a forma inicial de dinheiro; aparece como riqueza monetária, como capital do comerciante e do usurário. (Marx, Karl. p. 158). Para Marx dinheiro será apenas dinheiro, a forma como ele circula é que o transforma em capital. A compreensão sobre a universidade e o estudante cego segue com a abordagem bourdieusiana sobre a capital. Uma vez que a Universidade como um campo com outros campos, cursos, que a formam tem seu *habitus* e capital validado pelos indivíduos que interagem dentro desse campo. Para Bourdieu a visão a partir da posição particular que o indivíduo ocupa no campo, o fundamento moral dessa visão é também relativo quanto à posição ocupada e atua para justificá-la. Desta perspectiva abordar a relação direta do estudante cego dentro do curso de música, através de relatos feitos por formulário e entrevista semiestruturada coletiva via Meet e via app, análise dos documentos institucionais, foi a principal fonte de coleta de dados, a fim de relacionar a posição ocupada por este estudante no campo universitário.

Discorrer sobre o campo da universidade, sem verificar o que é apresentado em seus documentos pode fazer com que a pesquisa seja um recorte que desconsidera as bases do campo no qual o estudante com Deficiência Visual, em específico o estudante cego está inserido.

“a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbem de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la. (Ao mesmo tempo em que) gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora. (Tem, pois,) uma função que vai do passado ao futuro por intermédio do presente” (MORIN, 2000 p. 9-10)

Com base na reflexão de Morin (2009) sobre o papel da Universidade e relacioná-lo com o PPC, que vem a ser esse documento onde o registro da herança cultural, de saberes, valores e ideias. Observar na construção, atualização dos documentos, como PPC, que podem verificar a função que vai do passado ao futuro, tendo o presente como elo. O documento vem a ser o responsável pelos registros dos saberes e ideias gerados na instituição em seus cursos. A análise das estruturas curriculares dos cursos de música das oito Instituições de Ensino Superior - IES - localizadas no estado do Ceará, com foco na integração do aluno com deficiência visual. A acessibilidade e a inclusão educacional, englobam uma ampla gama de questões sociais contemporâneas, assumem uma grande importância no debate atual com as universidades, assumindo um papel fundamental na promoção de um ensino equitativo. A análise das matrizes e/ou fluxogramas das IES envolvidas visa inquirir sobre a inclusão educacional dos deficientes visuais (DV) nos cursos de música. Nesse sentido, a investigação curricular se mostra como um método significativo para compreender e identificar tanto as barreiras presentes, quanto as inúmeras possibilidades existentes para os estudantes com deficiência visual no âmbito acadêmico. Nos Projetos Pedagógico dos Cursos (PPC), ou em algumas instituições Projeto Político Pedagógico (PPP), foram analisadas inicialmente as ofertas de disciplinas inclusivas e os componentes curriculares por área. Observou-se que não existe um núcleo para educação inclusiva. Dos oito PPCs, nenhum deles aponta um eixo de estudo para inclusão que possa abranger disciplinas que dialoguem com as diversas formas inclusivas ou com os demais componentes curriculares. Infelizmente em todos os PPCs podemos notar que a inserção de Libras se dá por força da obrigatoriedade imposta pela legislação, conforme a Lei nº10.436/2002. Os PPCs em sua maioria apresentam uma ou duas disciplinas, exceto Libras, relacionadas direta ou indiretamente com a formação docente na perspectiva da inclusão. Na maioria dos documentos analisados pôde ser observado a inserção da Musicoterapia ou Introdução a Musicoterapia, como uma disciplina que elucida a inclusão. Fica explicitado nas ementas das disciplinas e em suas bibliografias. "Compreensão dos limites e interfaces entre a educação musical e processos terapêuticos, importantes para o desenvolvimento de ações educativas inclusivas e outras de natureza comum." "Ações educativas inclusivas e outras de natureza comum. Tópicos em educação inclusiva". Nas disciplinas Educação Inclusiva, Educação Musical Inclusiva ou Música na Educação Especial, são disciplinas que visam aproximar um pouco mais o estudante do universo da inclusão. O eixo inclusivo procurado nos PPCs não implica em demonstrar somente a sua inexistência, mas a relevância da inclusão no ensino superior. Observou-se que a maioria das disciplinas inclusivas estão como optativas, apresentadas em um currículo que tem como bases PCNs,

LDB, Resoluções do PNE, legislações que infelizmente não impõem a obrigatoriedade do eixo inclusivo ou disciplinas específicas, como o caso de LIBRAS, Lei nº10.436/2002. Na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº13.146/2015, pode ser observado que não existe a obrigatoriedade, mas assegura a inclusão dos conteúdos escolares relacionados às pessoas com deficiência. A reflexão sobre a formação docente, seja do PCD ou PSD, intensifica-se ao analisar o que está posto nos documentos oficiais dos cursos e a forma que se arquiteta a constituição dos futuros professores de música. Frases como: *"Não fui preparado na minha graduação para trabalhar com inclusão."* Ou mesmo, frases depreciativas *"não tenho formação para trabalhar com doente."* Surgem a partir da concepção pautada em um currículo não inclusivo. Estas frases não estão somente em falas de PCDs, mas também de PSDs que na prática docente se deparam com outras necessidades específicas, como TEA, Mobilidade Reduzida, Deficiência Intelectual, entre tantas outras que comumente aparecem nas salas de aula. O campo das Licenciaturas em música os componentes postos como basilares na formação do docente em música estão divididos praticamente em seis ou sete eixos a depender da forma que a instituição prevê a curricularização da extensão. São eles: Educação ou Núcleo Pedagógicos; Linguagem e Estruturação Musical; Prática Instrumental (instrumentos e voz); Educação Musical; Estudos Socioculturais em Música ou Núcleo de História da Música; Pesquisa ou Pesquisa em Música. Existe uma ênfase maior nos documentos das IES, dos componentes curriculares da área de Educação com 30%, Linguagem e Estruturação Musical compondo 25% e Área Instrumental - instrumento e voz - com 25%, seguidas de Educação Musical e Estudos Socioculturais em Música estão com a mesma relevância, 7,5%, a área de pesquisa aparece com 5%. Na análise não foram considerados os componentes optativos e complementares, foi levado em consideração as disciplinas obrigatórias em seus respectivos eixos. Pensar a formação no ensino superior é refletir sobre os agentes envolvidos e a sua interação, segundo Pimenta (2017) a Docência no Ensino Superior, nos faz refletir sobre a complexidade nesse processo formativo que extrapola o que está no apontado em documentos, pois se trata de uma prática social realizada por seres humanos, para seres humanos, que são modificados nesse processo. O fenômeno ensino é uma situação em movimento e diversa, conforme sujeitos, lugares e contexto. Quanto à formação do Deficiente visual no contexto das análises apresentadas, entende-se que as universidades segundo Martins e Silva (2021) têm uma corresponsabilidade na construção de uma cultura de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, por meio de ações multi e interdisciplinares, envolvendo diferentes saberes, áreas e práticas. Compreender que o processo de formação docente deve permitir o contato com diversos conhecimentos,

habilidades, reflexões e problemas, seguimos Tardif (2010) que enfatiza esse conhecimento que a docência engloba, tanto em conhecimento a nível pessoal, ensino escolar, ensino superior, dos livros didáticos e experiências utilizadas na educação cotidiana. Um conjunto que possibilita um processo de desenvolvimento profissional constante que se atualiza e muda durante toda a carreira docente. Na perspectiva da formação do DV em música, frente aos documentos dos cursos, observou-se que ainda é um caminho muito árduo e difícil, novo e pouco abordado nos PPCs, apesar de muitas discussões estarem permeando a Educação Superior, quanto à inclusão. O campo da universidade ainda trata com irrelevância a formação inclusiva, uma vez que não existe prioridade nas matrizes curriculares para professores trabalharem com as necessidades específicas e muito menos o caminho oposto. Docentes com necessidades específicas formados para atuarem com pessoas com e sem alguma necessidade específica.

Abordar a intercessão entre campo do deficiente visual e das licenciaturas em música, é primordial para podermos compreender a relação da inclusão no ensino superior, em um curso de Licenciatura em Música. O ato inclusivo no ensino superior não se limita ao acesso físico, mas também, a adaptação de métodos de ensino, o fornecimento de materiais acessíveis, a prestação de apoio e assistência específica, bem como a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo para estudantes com deficiência, como aponta Guerra (2023, p.19). Compreender os conceitos fundamentais de inclusão e a exclusão social, para uma melhor compreensão da dinâmica social, se faz necessário ao abordarmos a relação entre os campos das licenciaturas em Música e dos estudantes cegos. A inclusão social refere-se ao processo de garantia da participação igualitária de todos os indivíduos nos diversos aspectos da vida em sociedade, independentemente das suas características e diferenças. Por outro lado, a exclusão social ocorre quando certos grupos são marginalizados e privados de acesso a oportunidades, recursos e direitos básicos, levando a disparidades e queixas de classe, conforme apresenta Guerra (2023, p.11-12)

O conceito de campo abordado através de uma perspectiva bourdieusiana, nos possibilita a percepção de que o estudante cego, vem de um campo estruturado no qual lhe foi inculcado a visão do mundo de um grupo, a posição particular que ocupa nesse espaço, a base moral dessa visão está relacionada com essa posição e serve para justificá-la. A base moral do comportamento e das atitudes, correspondem a uma visão de mundo, dando sentido aos objetos, ao comportamento, às interações sociais. São defensores de uma compreensão do que pode ser considerado bom, mau, justo, injusto, permitido, proibido, o que permite a classificação e a hierarquia. Essa base de comportamento e atitudes, relaciona-se com

diferentes campos de ação, por isso a relação com o trabalho, com a cultura, com a política e com a universidade, segundo Aquino (2014, p.90). Relações que se tornam relevantes frente ao contexto das Licenciaturas em Música das IES do Ceará com os agentes nela inseridos.

Realizar uma análise de acordo com a abordagem de Pierre Bourdieu sobre o campo do deficiente visual, apresentar a relevância do campo em questão, com ênfase na sua complexidade e a necessidade de compreender as relações de poder, hierarquia, reprodução social e representação simbólica presentes nesse contexto. Através dos principais conceitos apresentados na teoria Bourdieusiana podem contribuir para uma compreensão mais ampla do campo do estudante cego, suas dinâmicas e obstáculos. Segundo Bourdieu (1996) o campo social não é apenas uma noção abstrata, mas uma estrutura concreta que engloba relações objetivas definidas por posições e recursos. Bourdieu (1996) argumenta que o campo social é intrinsecamente complexo, composto por diversos campos específicos, cada um com suas próprias regras e dinâmicas. Compreender o campo social do estudante cego antes deste ingressar na universidade se faz necessário, para posterior análise da construção do capital advindo do campo universitário. Os *bens de família* têm como função, consagrar a identidade social, e contribuir para sua reprodução moral, ou seja, para a transmissão dos valores, virtudes e competências. (Bourdieu, 2011 p.75)

Nessa perspectiva, ao observar a relação e o suporte familiar, o contexto escolar dos entrevistados que apontam para formação do habitus, neste campo, saber que a maioria dos entrevistados cursaram a educação básica em escolas públicas e/ou especializadas, como o Instituto dos Cegos, Dorina Nowill. Frente aos relatos dos estudantes percebe-se a importância do suporte educacional inclusivo, no campo do deficiente visual. No olhar voltado a história da educação inclusiva e da legislação, levanta-se questionamentos, sobre as escolas especializadas, quando o surgimento dessas instituições vem com o objetivo de “incluir” excluindo. Excluir, ao privar o estudante do convívio com outros indivíduos em classes comuns. Observar a importância dessas instituições no campo do estudante cego, o receio de participar de uma escola regular como apontado por um dos alunos entrevistados, a frustração de estudar nessas escolas regulares e sentir a necessidade de voltar às escolas especializadas. Através das falas percebe-se que a estrutura social, onde a instituição de ensino seria o espaço de difusão da cultura, não deve ser considerada como o único componente na compreensão das ações no mundo. Entende-se que os agentes constituintes da comunidade escolar, carregados de forças transformadoras, não possam agir de forma completamente autônoma em relação às estruturas sociais mais gerais. O pensamento baseado em Bourdieu em que os campos, estruturas sociais e atores sociais, influenciam-se

mutuamente na (re)configuração de um único espaço. Os interesses materiais e simbólicos do grupo dominante podem ser plenamente observados, no caso da inclusão de pessoas com deficiência, nas escolas regulares e são facilmente percebidos quando o grupo dominante ignora a sua presença, direitos e necessidades, seja dos cegos, surdos ou outras minorias. “A igualdade formal que orienta a prática educativa serve de máscara e justifica a indiferença às desigualdades reais no ensino e na cultura que é transmitida ou, melhor, é recebida” (Bourdieu, 2007, p. 53). Assim, ao tratar todos os alunos igualmente, por mais desiguais que sejam, o sistema escolar confirma a desigualdade. Pode ser observado a importância do capital adquirido pelos estudantes cegos, objetivando as necessidades culturais e econômicas, que através das experiências familiares e juntamente com as instituições de ensino vem a ser os pilares em um campo social. As experiências e trocas como as brincadeiras com outras crianças na infância, a saída com os amigos na fase adulta, refletem na construção do *habitus*, como conjunto de dispositivos que remetem a ações não intencionais, são imbuídos de símbolos e significados herdados do ambiente - campo - em que o sujeito está inserido. O verdadeiro estilo de vida de um grupo deve-se ao fato de que não só as propriedades são a objetivação das necessidades econômicas e culturais que determinam tal escolha, mas também as *relações sociais objetivadas nos objetos familiares*. (Bourdieu, 2011, p.75). As relações sociais dos estudantes entrevistados, o confronto com o preconceito, o receio, a proteção familiar, mas ao mesmo tempo o contorno do ser que interage com o campo e vem a se tornar eles mesmos. Seres humanos constantemente engajados em criar e recriar a própria natureza. Para que nós, humanos, venhamos a ser, devemos nos tornar nós mesmos. Nós não precisamos ser, se apenas somos, paramos de ser. Nós somos porque estamos nos tornando. (Freire, 2021, p.21). Na relação com a origem social, pode-se referir tanto as diferenças no modo de aquisição do capital cultural atualmente possuído, quanto às diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia, atribuídos a este capital pelo diploma. Bourdieu (2007). No formulário preenchido pelos estudantes aponta que a maioria já havia passado por algum processo de musicalização, mesmo que de forma empírica ou em escolas informais. Os relatos e as experiências, vem demonstrar a constituição e formação dos indivíduos deste campo, a população dos deficientes visuais têm em seu *habitus*, símbolos sociais que categorizam e estigmatizam, herança do meio em que o indivíduo está inserido. Tanto o capital social, quanto o capital cultural são responsáveis por quebrar o fluxo de reprodução das desigualdades e atuarem, como formadores de sociais específicos, sujeitos de uma classe social para outra classe ascendente. Por hora, a relação dá-se de estudante a futuro docente, a classe ascendente. Entende-se por capital social o conjunto de relações sociais que o indivíduo

possui, real ou potencial (BOURDIEU, 2007). A relação social do deficiente visual, ainda é permeada por falas capacitistas ou até mesmo de distinção, como; o que o cego pode ou não pode. O que está validado ao deficiente visual fazer ou não fazer. A sociedade, ainda distingue, ou usando mais uma expressão bourdieusiana, valida o capital social, nessa hierarquia que delimita o poder. Impondo, de certo modo, o limite de chegada e partida do sujeito. Em um grupo musical, onde todos os agentes estão a serviço do fazer artístico, que se reconhecem como pares, o garçom questiona se realmente o músico cego é quem está a fazer o solo. Ao questionar sobre quem está a fazer o solo ou introdução da música, evidencia a distinção do saber em relação ao PCD e ao PSD. Esta distinção de capital social, perpassa de maneira mais brutal nos diálogos do cotidiano, no campo do deficiente visual. Para Bourdieu (1980), o capital social é o conjunto de recursos que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupo(s). Tais agentes são dotados de propriedades comuns e, também, encontram-se unidos através de ligações permanentes e úteis. Assim, o volume do capital social que um agente individual possui, depende da extensão da rede de relações que pode ou consegue mobilizar e do volume do capital - econômico, cultural ou simbólico - que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Para a reprodução do capital social e tributária de instituições que visam favorecer as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas, ao produzirem ocasiões, lugares ou práticas que reúnem, de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e pertinência do grupo (Bourdieu, 2007. p.10). O diálogo, os cumprimentos, são *habitus* estabelecidos em nossa cultura e sociedade. Que no campo do estudante cego, pode ser moldado à realidade do grupo. Pares que legitimam as práticas que geram o capital social aos agentes desse contexto social. O capital social influencia nos processos de escolarização dos deficientes visuais e na construção do espaço social que esses sujeitos integram em redes maiores, repletas de poder simbólico. A ascendência social é exponencialmente maior quando relacionados quantitativamente o capital social e qualitativamente o capital cultural. Existe uma distância entre o capital cultural, produzido pela família e escola, e aquele exigido por grupos e classes dominantes. Analisar os três estados do capital cultural - incorporado, objetivado e institucionalizado - e a sua relação direta com o social, servirá para perceber que ambos são responsáveis por determinar maiores ou menores “possibilidades” de interação com outros campos, como o campo universitário.

Investigar o aspecto de equidade, em um período em que a inclusão está em pauta e suas bases podem ser repensadas, considerar que os estudantes com deficiência, especificamente cegos, no campo em que suas capacidades de reação não estão em igualdade para com os demais estudantes que enxergam, o que os tornam vítimas potenciais da violência simbólica. Tal violência só é possível devido ao poder simbólico, caracterizado como um conjunto de mecanismos ou práticas institucionais que asseguram a transmissão de culturas herdadas do passado, através da reprodução da cultura dominante, o que reforça o poder simbólico, garantindo a continuidade das relações de poder na sociedade. Para poder exemplificar e entender essa relação de poder os estudantes foram questionados se ao ingressar possuíam algum conhecimento prévio de música. Noventa por cento dos estudantes cegos apontaram que sim, já vinham de uma prática musical das escolas, projetos e festivais.

Os desafios em busca da equidade.

As respostas dos estudantes apontaram para um cenário em que o estudante em processo formativo, necessita desenvolver algumas habilidades e competências para a carreira docente. Quando questionados sobre o como avaliam o desenvolvimento em relação ao de seus colegas videntes, torna-se perceptível a relação de poder, ao observar que o grupo dominante ignora presença, direitos e necessidades da pessoa cega. Através dos relatos dos estudantes pode-se observar as dificuldades enfrentadas. As falas demonstram que a empatia do colega tem sido a ponte com o conhecimento, mais do que a ação do professor na disciplina. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida (Bourdieu, 2007a. p.53). Ao questionar sobre as dificuldades apresentadas os estudantes apontaram algumas dificuldades não somente de acessibilidade estrutural, mas atitudinal e de desenvolvimento. A partir do momento em que todos os estudantes são tratados de forma igual, em direitos e deveres, desconsiderando suas desigualdades, o professor ou a universidade valida as desigualdades. As autoridades pedagógicas são reconhecidas como legítimas, sendo o poder da violência simbólica expresso sob a forma de imposição legítima para consolidar o poder autoritário que estabelece e oculta esta violência. A autoridade pedagógica está presente em todos os aspectos das relações de comunicação pedagógica. Ao questionar os estudantes se sentiam que em algum momento eram privados de conhecimento, a resposta obtida demonstrou o quanto a autoridade pedagógica tem falhado na comunicação durante a formação do estudante cego nos cursos de música. Os emissores

pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas. (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 45). O olhar bourdieusiano, ao avançar no sentido de esclarecer as necessidades mútuas de alunos e professores, bem como no sentido de organizar a aprendizagem para ajudar os alunos em circunstâncias difíceis a superar as suas desvantagens.

No discurso dos agentes pedagógicos, vemos constantemente a culpabilização do estudante pelo fracasso na vida estudantil, isso fica evidente no caso dos estudantes cegos dos cursos de música apresentados neste trabalho. Além de serem submetidos à violência no que confere ao capital cultural e social, enfrentam a violência devido às suas deficiências sensoriais. A violência simbólica dentro do campo universitário nos cursos de música do Ceará dá-se quando o estudante cego solicita ao professor para ler o material apresentado non slide e este faz pouco caso, ou o docente alegar que ministra aulas há mais de 25 anos e não vai mudar a metodologia por necessidade do aluno deficiente, como um dos entrevistados relata em uma das entrevistas. No discorrer da análise pôde ser observado que a violência simbólica exercida no campo das Licenciaturas em Música do Estado do Ceará, enquanto uma relação de força entre os grupos - estudantes e docentes - através da ação pedagógica, sendo esta, uma imposição e inculcação de um arbitrário cultural. Desta feita, quando o discente é desprestigiado em suas necessidades educacionais em um processo formativo, menosprezar a capacidade ou até mesmo não refletir sobre a prática docente, enrijecer os moldes metodológicos durante as aulas sem refletir nas necessidades específicas do estudante, representa diretamente a violência simbólica da qual Bourdieu aponta em seu livro a reprodução.

A pesquisa e as questões levantadas emergem com o intuito de protagonizar o estudante cego, que ao sair de uma licenciatura, estará em uma sala de aula como docente e não como discente. Os questionamentos sobre a formação de docentes em música com deficiência visual, a cegueira, confrontam com a relação do campo estruturado para o não acolhimento do estudante cego, em que este agente passa por uma constante violência simbólica, cada vez mais enfatizada na relação dos estudantes com os componentes curriculares da área de linguagem musical, instrumental e pedagógica, na relação com outros estudantes, videntes, e por fim na relação discente/docente.

No relato introdutório de sua tese Bonilha (2010), expressa a necessidade de equidade para o processo de aquisição de conhecimentos. Aponta para o estudante com deficiência visual, a importância do material escrito em Braille que é de grande relevância,

uma vez que se trata de atendimento às necessidades informacionais. O Braille é a forma que os deficientes visuais irão utilizar para acessar os materiais escritos apresentados a eles. Retornar para o contexto do capital que irá distinguir o indivíduo em seu campo. Bourdieu ao falar da linguagem traz um contexto entre o capital validado por um grupo e os agentes que o legitimam. Vou transferir essa relação para a linguagem musical. Segundo Bourdieu (2008), sendo qualquer língua transmitida por um grupo a língua autorizada e legitimada desse grupo, autoriza o que designa e ao mesmo tempo o que expressa, deferindo a legitimidade do próprio grupo sobre o qual exerce o seu poder de influência. E sua produção em grupo contribui ao fornecer uma representação unificada de sua experiência. A partir do momento que é conferido à linguagem musical passa a ser uma linguagem autorizada no campo musical, universitário, ela legitima esse mesmo grupo, no qual exerce autoridade, se manifesta na representação unificada da experiência. O que confere ao deficiente visual, cego, pertencente ao campo, a necessidade de apropriação dessa linguagem. Dentro das necessidades do estudante com DV, para apropriação da linguagem musical, na forma de escrita para os cegos, o Braille, através dele os estudantes sentem o material acessível. No caso da Música, temos a Musicografia Braille, sistema de leitura e escrita musical mundialmente convencionado e adotado por pessoas com deficiência visual. Segundo Bonilha (2010), faz-se necessário a alfabetização musical por meio da notação em braille, para que seja parte imprescindível da educação musical das pessoas cegas, assim como, o aprendizado de leitura e escrita musical o é para pessoas que enxergam. Os estudantes cegos das IES, apresentadas neste trabalho, ao serem questionados sobre a relevância da musicografia braille para o desenvolvimento da leitura e escrita musical, todos apontam afirmativamente, para a necessidade do material transcrito em Braille. Em uma das falas dos estudantes, pode-se notar a relação, hoje, com a tecnologia, como uma ferramenta de extrema importância para auxiliar os estudantes cegos e os professores que atuarão com ele, programas como Musibraille e editores de partitura, não excluem a necessidade do material em braille, segundo os estudantes cegos entrevistados. Devemos lembrar que a musicografia braille está para o deficiente visual como a leitura da partitura em tinta está para o vidente. No decorrer das entrevistas e formulários, percebeu-se o quanto a população com deficiência visual precisa da divulgação e disseminação da informação sobre a musicografia braille. Ao questionar sobre o conhecimento prévio da linguagem musical em braille, muitos só conheceram a partir da universidade, do meio acadêmico, a pesquisa aponta que 75% dos estudantes que responderam o formulário, desconheciam a musicografia braille antes do ingresso no curso superior em música e apenas 25% conheciam. A falta de conhecimento prévio não invalidou a necessidade do uso da

linguagem musical em braille, ao contrário, conferiu a ela uma validação, pelos estudantes DV, como o capital que exprime equidade no campo da formação em Música. Os estudantes ao serem questionados se utilizam a musicografia braille em suas práticas musicais e a sua importância, demonstrou através das respostas, a compreensão da importância dos materiais em braille e da musicografia para esse grupo de estudantes. No campo do DV, o braille está legitimado e confere a sua autoridade ao estudante cego, o que valida, no campo destes estudantes a musicografia braille como um capital que possibilita a equidade dentro do campo acadêmico musical.

Considerações Finais

Perguntam-me frequentemente como supero as condições peculiares em que trabalho na faculdade. Na sala de aula fico, é claro, praticamente só. O professor é tão remoto como se estivesse falando através de um telefone. As palestras são soletradas em minha mão tão rapidamente quanto possível e boa parte da individualidade do palestrante perde-se para mim no esforço de manter a corrida. As palavras voam por minha mão como cães de caça perseguindo uma lebre que eles perdem com frequência. (Keller, 2019. p.1125)

As instituições, no decorrer da história, abriram pouco a pouco as portas para receber PCDs. O tema sobre formação, letramento, ensino aos cegos, não é novo. No século XVII, os escritores voltaram-se para o tema da cegueira e os filósofos apresentaram hipóteses que colocavam os cegos no caminho do conhecimento, mas estas incursões foram de cunho teórico. Escritores como Etienne Condillac e os enciclopedistas Diderot e Voltaire, dentre outros, criaram grandes obras de grande sucesso nesse campo, segundo Tomé (2016, p.286).

O objetivo inicial deste trabalho foi compreender a inclusão no processo de formação docente em música dos estudantes com deficiência visual, cegos, nos Cursos de Licenciatura de instituições públicas do Estado do Ceará. A proposta de compreender, remeteu a uma análise do processo formativo com a perspectiva de um dos agentes envolvidos, o estudante cego. Semelhantemente a Helen Keller, os estudantes cegos, lidam diariamente com "condições peculiares", como ela coloca em seu texto, uma luta diária e constante, observada por muitos, mas conhecida, somente, por quem a vivência. Durante o processo da pesquisa observou-se que a inclusão não tem ocorrido apropriadamente aos estudantes cegos nos cursos de Licenciatura em Música. Com os estudantes o mesmo que aconteceu com Hellen há 200 anos. A expressão utilizada por ela, ao chamar o professor de remoto, permite perceber a ideia de o quão distante ele estava dela e de seu processo de aprendizagem, naquele ambiente

formativo. Através do relato feito pelos estudantes, percebeu-se que a maioria dos docentes não consideram a situação adversa à qual o estudante está submetido em sala de aula. Observou-se diretamente a pouca ou nenhuma relevância dada necessidades do PCD, na análise dos PPCs ou PPPs dos cursos de licenciatura em Música. Os componentes curriculares que fazem alusão ao tema inclusão, são optativos, voltados a prática de ensino da PSD para o PCD, o que torna pior a perspectiva inclusiva. Pois nas entrelinhas dos PPCs, está explícito que instituições não levam em consideração que o estudante cego, hoje matriculado, será um docente de PSDs e PCDs, em música. A análise dos dados apontou para um campo acadêmico no qual a violência simbólica, exercida, enquanto uma relação de poder entre os grupos - estudantes e docentes - através da ação pedagógica. Exemplificada por momento em que é desconsiderada a necessidade do estudante em ter os materiais na forma que lhe permitem o acesso à informação, o braille. A formação do docente em música requer a aquisição de diversas áreas de conhecimento, como visto na análise dos documentos institucionais. Percebeu-se nas falas dos estudantes a constante necessidade de materiais acessíveis em braille, para que possam melhorar o desempenho no estudo do instrumento, da regência, harmonia, das disciplinas pedagógicas. A pesquisa fez os levantamentos e questionamentos quanto à formação do deficiente visual, cego, em música, ao considerar os desafios apresentados no âmbito da inclusão em busca de equidade no processo formativo, e ao vislumbrar as perspectivas através das escutas ativa e participativa dos agentes. Os dados coletados apontam para melhorias de acessibilidade arquitetônica, informacional e atitudinal. Que os resultados dessa pesquisa ajudem na reflexão sobre os desafios encontrados pelos estudantes cegos em seu processo formativo, e através da reflexão, aconteça a reformulação considerando a práxis docente em função da inclusão com equidade.

Referências (tamanho 14, negrito, espaçamento 1,5, justificado, sem recuo).

BRASIL. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 1jul. 2024.

BONILHA, F.F.G. Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. Do toque ao som: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. 261 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1613298> . Acesso em: 1 jul. 2024.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasi, 2007b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, Paulo. [1967]. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra: 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KELLER, Hellen. *Hellen keller: A História da Minha Vida - Autobiografia (Portuguese Edition)*. Lebooks Editora. Edição do Kindle

MANTOAN, M. T. É. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *A Hora da Virada*. Revista de Educação Especial Inclusão, Brasília, n. 1, p. 24-28, 2005.

_____. *Igualdade e Diferença na Escola: como andar no fio da navalha*, In ARANTES, V.A. (Org.) *Inclusão Escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

_____. (Org.) *O desafio das Diferenças nas Escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl . *O Capital: (obra completa)* . Edição do Kindle.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8ª Edição. Rio de Janeiro, RJ. Bertrand Brasil. 2003.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.*

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

TOMÉ, Dolores. *A infocomunicação em harmonia com a musicografia braille: proposta de plataforma digital inclusiva*. 2016. Tese. (Doutorado em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais) - Faculdade de Letras Universidade do Porto, 2016. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1440> Acesso em: 1 jul. 2024.