

INTEGRAR OU INCLUIR ALUNOS

com necessidades educacionais específicas?

Catarina Shin Lima de Souza ¹

Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar ²

¹ Prof. Me. Da Escola de Música - UFRN

² Graduanda da Escola de Música - UFRN

RESUMO

Este artigo possui objetivo de refletir sobre a construção histórica da educação inclusiva das pessoas com deficiência. A pesquisa partiu da percepção de que a inclusão desse público não se efetiva, apesar de existirem leis para sua obrigatoriedade, em alguns casos o que se observa é a integração. Para tanto, foi aplicada a pesquisa bibliográfica com o intuito de realizar revisão de literatura, buscando suporte na definição de conceitos e fundamentação teórica; observação participante para a coleta de dados, análise da realidade investigada e aplicação de questionário direcionado aos alunos com deficiência da Escola de Música da UFRN. Foi feita uma reflexão com base na minha experiência no projeto de extensão Esperança Viva. Como resultado, percebeu-se a atuação dos participantes a fim de quebrar a barreira da invisibilidade da pessoa com deficiência perante a sociedade, tornando-as não mais integradas, e sim incluídas.

Palavras-chave: educação inclusiva; inclusão; necessidades educativas específicas.

¿INTEGRAR O INCLUIR ESTUDIANTES con necesidades educativas específicas?

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflejar la construcción histórica de la educación inclusiva de las personas con discapacidad. La investigación comenzó a partir de la percepción de que la inclusión de este público no es efectiva a pesar de que existen leyes para su obligatoria y en algunos casos lo que se observa es la integración. Para ello, se aplicó la investigación bibliográfica con el fin de realizar una revisión bibliográfica, buscando apoyo en la definición de conceptos y fundamentos teóricos; observación de los participantes para la recopilación de datos, análisis de la realidad investigada y aplicación de un cuestionario dirigido a estudiantes con discapacidades de la Escuela de Música de la UFRN. Se hizo una reflexión basada en mi experiencia en el Proyecto de Extensión Esperanza Viva. Como resultado, las acciones de los participantes fueron percibidas con el fin de romper la barrera de la invisibilidad de las personas con discapacidad ante la sociedad, haciéndolas ya no integradas, sino incluídas.

Palabras clave: educación inclusiva; inclusión; necesidades educativas específicas

INTEGRATE OR INCLUDE STUDENTS with specific educational needs?

ABSTRACT

This article aims to reflect the historical construction of inclusive education of people with disabilities. The research started from the perception that the inclusion of this public is not effective despite the fact that there are laws for its mandatory and in some cases what is observed is integration. For this purpose, the bibliographic research was applied in order to perform a literature review, seeking support in the definition of concepts and theoretical foundation; participant observation for data collection, analysis of the investigated reality and application of a questionnaire aimed at students with disabilities from the School of Music of UFRN. A reflection was made based on my experience in the Extension Project Esperança Viva. As a result, the participants' actions were perceived in order to break the barrier of invisibility of people with disabilities before society, making them no longer integrated, but included.

Keywords: inclusive education; inclusion; specific educational needs

1. INTRODUÇÃO - PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com deficiência na sua construção social e cultural desde a era pré-cristã até o atual século XXI, temos: inválidos, incapacitados, defeituosos, portadores de deficiência, excepcionais e pessoas com necessidades especiais (ZAVAREZI, 2009, p. 3 e 4). Atualmente, o termo utilizado corretamente é pessoa com deficiência. É importante salientar que o uso desse último termo se faz um marco na independência desse grupo de indivíduos. No momento em que há dissociação entre o indivíduo e a deficiência, a partir da percepção de que a deficiência não define a personalidade do sujeito, eles não são mais vistos como pessoas que carregam ou portam uma deficiência. Mas sim, como cidadãos detentores de direitos fundamentais, resguardados pela Lei 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Contudo, nem sempre as pessoas com deficiência tiveram seus direitos resguardados pela lei. Zavareti (2009, p. 1) traz uma construção histórica das 4 fases do desenvolvimento da educação especial. A primeira fase diz respeito à era pré-cristã. Nesse período os indivíduos eram negligenciados, muitas vezes vistos “como figuras representativas do pecado” (ZAVARETI, 2009, p. 1). A autora ainda discute que, no Brasil, essa negligência se prolongou até 1950. O suporte educativo era escasso, comprovando o desinteresse por parte da sociedade. Nesse período, não havia expectativa para que a pessoa com deficiência se desenvolvesse socialmente, culturalmente e muito menos nas questões educativas.

Zavareti (2009, p. 2), ao tratar das demais fases, se refere à segunda fase como aquela em que as pessoas com deficiência continuavam excluídas, nesse momento, não havia interesse na inclusão desses indivíduos na sociedade e eles acabavam internados em manicômios e prisões. A autora ressalta que a terceira fase, conhecida como a fase da institucionalização, percorre os séculos XIX e XX, com o intuito de poupar gastos governamentais. Nessa fase, ocorreu a criação das instituições de ensino que visam uma educação à parte das pessoas com deficiência. Tal acontecimento ocasionou a segregação desse grupo. Na quarta e última fase desse panorama histórico, foi e continua sendo atualmente o período da inclusão educacional. O direito da inserção da pessoa com deficiência na sala de aula regular passa a ser garantido em lei.

Apesar dos evidentes avanços na democratização do acesso às escolas, infelizmente o processo de inclusão ainda não se efetivou de maneira que a lei

seja cumprida em sua totalidade. Segundo a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Capítulo IV, “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015), no Art. 28 parágrafo I, “deve haver um sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...]”, este é delegado ao poder público.

Infelizmente a realidade ainda se distingue das leis. “A garantia presente nos discursos oficiais muitas vezes não se materializa.” (MIRANDA, 2019, p. 20). As escolas, na maioria dos casos, não são acessíveis e não possuem currículo flexível que atenda às necessidades dos alunos. Há mesmo situações em instituições renomadas nas quais alguns docentes não têm práticas inclusivas com os educandos em sala de aula, mesmo tendo tecnologias assistivas que forneçam auxílio. Esse distanciamento entre a teoria e a prática cria uma enorme lacuna educacional, pois possibilita o acesso, entretanto, dificulta a permanência. Essa dificuldade pode aumentar, ainda mais, o número de evasão dos alunos com necessidades educacionais específicas na educação.

Dessa maneira, a educação direcionada a esse público não é tratada como prioritária e, às vezes, até mesmo possível (GLAT; BLANCO, 2007, p. 19 e 20). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1994, p. VII, tradução nossa) reafirma, relembra e reconhece que a educação deve ser um direito de todos, independente do indivíduo ter algum comprometimento físico ou mental. Entretanto, acontece rotineiramente, cenários em que esses direitos são negados, assim sendo, as pessoas com deficiência são deixadas de lado e acabam marginalizadas. Apesar de haver leis que asseguram o direito educacional do educando com deficiência, ainda existem escolas de ensino regular que possuem um currículo pouco flexível e não reorganizam seus recursos pedagógicos. A tendência, nesse cenário, é ter dificuldades ao incluir o indivíduo com deficiência em suas atividades acadêmicas. Em alguns casos, quando o aluno é inserido na instituição de ensino, ela não o atende de maneira que supra suas necessidades.

2. REFLEXÃO À LUZ DOS DIREITOS EDUCACIONAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A partir dos apontamentos feitos, percebe-se que conseguir, de fato, um sistema educacional o qual supra as necessidades da pessoa com deficiência tem sido um processo lento. Referindo-se à educação musical, o processo de inclusão torna-se ainda mais difícil. Essa negação do acesso à linguagem da música pode ser analisada como uma reafirmação da desigualdade. Segundo Louro (2006, p. 25), muitos acreditam que a música para uma pessoa com deficiência deva ser direcionada com o objetivo de reabilitar. Em consequente, ao seguir essa visão não há aprofundamento em técnica instrumental e muito menos na possibilidade profissional. A questão discutida aqui não visa desfavorecer a área da musicoterapia, e sim ressaltar que a oportunidade de se profissionalizar por meio dos estudos deve ser oferecida para o indivíduo com deficiência.

A educação musical é um direito fundamental previsto pela lei, contudo, foi e em alguns casos, permanece sendo violado constantemente quando se trata da pessoa com necessidades educacionais específicas. Reily (2008, p. 231) traz reflexões acerca da pessoa com deficiência na educação musical ao dizer que, durante um longo período de tempo, as linguagens artísticas foram trabalhadas na perspectiva de fornecer compensação sensorial e até mesmo apenas uma ocupação manual. Fato este que impede a inserção cultural dos discentes com deficiência.

No Brasil, o censo mais atual é o de 2010. Segundo ele, cerca de 45,6 milhões de pessoas têm no mínimo uma deficiência, sendo ela visual, auditiva,

motora ou mental. Levando em consideração o intervalo de 10 anos da última atualização do censo, é cabível de imaginar que esse índice aumentou. No entanto, é difícil encontrar esses indivíduos no ensino fundamental, no ensino médio e muito mais árduo no ensino superior. Guerreiro (2014, p. 86), por meio de um questionário recolheu dados sobre a reação de professores de música caso recebesse um pedido para aceitar um estudante com deficiência visual em sala de aula. Foram questionados 212 professores, dentre os quais 199 aceitavam o aluno, 11 não aceitavam e 2 não souberam responder. No questionário, 67% dos professores apontaram que desconheciam lugares onde pudessem encontrar suporte na intenção de ajudá-los pedagogicamente a ministrar aulas para um aluno cego (GUERREIRO, 2014, p. 92). Através dessas informações é possível perceber o preconceito através da barreira atitudinal. Causando, conseqüentemente, efeitos de segregação, invisibilidade perante a sociedade e sentimento de incapacidade por parte da pessoa com deficiência, uma vez que ela não consegue se adequar às normas do meio social.

Silva e Almeida (2018, p. 87), em um estudo de casos analisaram “as práticas docentes de dois professores de Música que ministram aula em escolas da rede municipal de Olinda [...], nas quais há uma quantidade significativa de alunos com deficiência inseridos em classes comuns” (SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 84). Apontam que o sistema escolar é precário, não há salas específicas para as aulas de música e instrumentos musicais. É possível ir mais a fundo ao refletir na ausência de capacitação dos docentes na musicografia braille, muitos nem sabem que existe um código que possibilita a escrita da partitura musical através do Sistema Braille. O questionamento aqui é: como um profissional habilitado para dar aulas de música, irá de fato ensinar um aluno com deficiência visual se ele não possui familiaridade com o código? Infelizmente, a realidade é que o docente acaba recusando o aluno por não conhecer os suportes necessários ou não estar disposto a familiarizar-se com os recursos disponíveis. Ambas as posturas são opostas aos princípios da inclusão escolar.

Ferreira (2016, p. 112) diz que as condições educacionais para alunos com deficiência são desiguais, pois a falta de acesso aos recursos e apoio é presente. A autora ainda aborda o fato de que pouco se vê esses indivíduos nas escolas e universidades. Dessa forma, cria-se uma privação dos direitos educacionais devido a negação dos mesmos para indivíduos nessa condição social. Portanto, surgem indagações como: onde estão esses alunos? Por que eles não estão nas salas de aula do sistema de ensino regular?

3. AFINAL, ESCOLA INTEGRATIVA OU INCLUSIVA?

Segundo Glat e Blanco (2007, p. 22), ao seguir a linha de raciocínio da filosofia da Normalização, cria-se o paradigma educacional da Integração. Nesse modelo, os discentes se preparam para entrar nas instituições de ensino regular e ainda recebem apoio paralelo em salas de recursos. De acordo com Morales-Navarro (2018, p. 11), a proposta é de que a normalização tenha o intuito de ajustar a pessoa com deficiência à sociedade. Essa preparação, por sua vez, é pensada no intuito de haver identificação com os demais indivíduos da sociedade. A autora ainda discute que essa busca pela normalidade cria questões como: “do que se deveria considerar “normal” e como definir a “normalidade”” (MORALES-NAVARRO, 2018, p. 12). Tais questionamentos reforçam a categorização do que, segundo essa linha de raciocínio, considera-se que seja a deficiência, nada além do que um defeito que torna a pessoa dependente e incapaz, necessitando, dessa maneira, de reabilitação para adequar-se às normas do convívio social.

Apenas com o advento do Modelo Social da Deficiência, houve distinção entre incapacidade e deficiência. Para Morales-Navarro (2018, p. 10), segundo o modelo social, pode-se entender a deficiência como restrição de circunstâncias

favoráveis para a participação efetiva na sociedade. Dessa forma, compreende-se as barreiras encontradas como as condições que o meio social dispõe, e não diz respeito às incapacidades predeterminadas às pessoas com deficiência.

A partir da Inclusão Escolar, após o Modelo Social da Deficiência, os alunos passaram a ser inseridos nas escolas de ensino regular independentemente do tipo ou grau de comprometimento. Desse modo, as escolas deviam adequar-se, flexibilizando o currículo para receber esses alunos. Tornou-se perceptível, dessa maneira, que desviando-se dos parâmetros integrativos, a inclusão dos indivíduos com deficiência não se baseia em modificá-los para agregá-los no sistema escolar.

Incluir o estudante com necessidades educacionais específicas não é apenas matriculá-lo em uma instituição de ensino. O ato da inclusão significa fornecer apoio e recursos, para assim gerar oportunidades que busquem o desenvolvimento do discente, evitando, dessa forma, a evasão escolar. Ao apenas inseri-lo numa sala de aula e não fornecer auxílio, o professor está integrando e não incluindo. Cabe aqui ressaltar que o Paradigma da Integração “permitia que estes educandos fossem aceitos nas escolas regulares, porém não havia nenhuma preocupação com a permanência destes no ambiente escolar” (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017, p. 323). Ou seja, com docentes sem conhecimento de como mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos integrados e a escola sem preocupar-se em realizar uma mediação com desenvoltura, o educando com necessidades educacionais específicas, infelizmente, continuará sendo excluído da educação.

Em termo de música e artes visuais, são raras as referências históricas sobre a prática dessas áreas curriculares para pessoas com deficiência intelectual ou física (REILY, 2008, p. 230). Isso demonstra que, durante muito tempo, os indivíduos com deficiência tiveram suas vidas acadêmicas negligenciadas e sem suporte necessário. Segundo a UNESCO (1994, p. 7, tradução nossa), durante muito tempo, essas pessoas foram marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. (UNESCO, 1994, p. 11, tradução nossa).

A igualdade de oportunidades será efetivada a partir do momento em que as escolas flexibilizarem seus currículos e capacitarem seus professores para atender seus alunos de forma igualitária e digna. Compreender a individualidade e diversidade de cada discente é primordial para haver a inclusão. No entanto, em alguns casos, é comum ter professores que não procuram atender as particularidades de cada discente e os tratam como se eles desenvolvessem em um único ritmo. Consequentemente, a culpa pela falta de desenvolvimento acaba sendo da deficiência e não do sistema que não possui condições de recebê-lo. Em uma sala de aula há uma enorme diversidade no corpo estudantil, o docente ao negá-la está infringindo os direitos do educando em ter uma educação de qualidade.

4. A TEORIA NA PRÁTICA

Tendo em vista que inclusão educacional vai além de tornar acessível e integrar, é possível notar as divergências a partir das características entre ambientes que incluem ou excluem. Souza (2010, p. 136) afirma que “na educação inclusiva, o aluno deve ser absorvido pela escola de forma que lhe sejam dadas as condições de participar das atividades e de construir conhecimentos, como membro ativo e não como mero espectador”. Essa participação ativa é de extrema importância para o desenvolvimento educacional do aluno. De maneira que

¹ For far too long, the problems of people with disabilities have been compounded by a disabling Society that has focused upon their impairments rather than their potential. (UNESCO, 1994, p. 7)

² Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights. Within the field of education, this is reflected in the development of strategies that seek to bring about a genuine equalization of opportunity. (UNESCO, 1994, p. 11)

se ela não ocorrer é provável a presença de um ambiente segregatório. Apenas matricular a pessoa no sistema de ensino regular não é incluí-la, é preciso que as condições arquitetônicas estejam de acordo com as necessidades dos estudantes. Mais a fundo, é necessário que haja uma redução das barreiras atitudinais e conceituais.

Na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) há o projeto de extensão Esperança Viva, que atende pessoas com deficiência da comunidade externa e alunos da graduação e técnico em música. O projeto iniciou em 2011 com o intuito de fornecer educação musical de qualidade para pessoas com deficiência visual. Por meio da experiência da autora deste trabalho como monitora nesse projeto de extensão, foi possível perceber as diferenças de dois sistemas educacionais: um que segrega os seus educandos e outro que procura meios de incluir o estudante no seu próprio processo de aprendizagem.

Percebe-se que o ambiente da EMUFRN se adequa cada vez mais em questões arquitetônicas (como pisos táteis, corrimão, rampas e sinalizações táteis) e atitudinais. Devido ao ingresso de alunos deficientes visuais nos cursos de graduação e técnico, pode-se ter um aprendizado mútuo a partir do espaço de convivência com esses educandos. Estudantes com ou sem deficiência dos cursos superiores possuem um arcabouço mais consistente de experiência como monitores em sala de aula de pessoas com deficiência visual, síndrome de down e/ou autismo.

Para a autora Souza (2010, p. 83), o preconceito que o indivíduo sofre devido ao estigma que recebe da sociedade em decorrência da deficiência pode ser desfavorável para a construção da personalidade. Fato este que é capaz de implicar negativamente no desenvolvimento pessoal, intelectual e/ou afetivo. Como consequência, a evasão escolar é bastante perceptível e torna-se principal fator que dificulta o acesso e o fornecimento da educação inclusiva.

Na situação vivenciada, alguns alunos relataram que haviam desistido de estudar e, então, ao participarem das aulas de música, eles ficaram com mais esperança para vencer os obstáculos e sentiram-se mais motivados para obter novos conhecimentos e seguir carreira acadêmica. Nesse ponto, tornou-se visível a importância do envolvimento de ambos (professor e educando) no processo educativo, assim como trabalhar em cima das potencialidades do estudante e não nas suas limitações (SOUZA, 2010, p. 136).

Os resultados positivos foram vistos com o tempo, pois o ingresso de estudantes com deficiência visual nos cursos superiores das instituições federais na região aumentou. Assim também como relatos diários do importante papel que o projeto de extensão e a música tinham tomado na vida acadêmica e pessoal dos alunos. O senso de pertencimento ao projeto é um parâmetro importante para a construção de um ambiente inclusivo.

De acordo com Tives et al. (2020, p. 107),

As adaptações curriculares são estruturadas através de modificações nos conteúdos propostos e objetivos de ensino [...]. As adaptações metodológicas estão associadas a modificações no espaço físico [...] e/ou recursos materiais para adequar a atividade ou aula proposta às demandas educacionais.

As adaptações são de suma relevância em qualquer contexto de ensino, tendo ou não a presença de algum estudante com necessidades educacionais específicas. Portanto, estudar a realidade dos educandos para compreender a metodologia que auxilie o máximo possível a aprendizagem é primordial para o desenvolvimento. No caso das aulas do projeto, adaptações metodológicas foram realizadas com esses objetivos.

Alguns alunos que participam do projeto, além da perda da visão, possuem outras deficiências associadas, como perda auditiva, ausência da sensibilidade dos dedos devido à diabetes e deficiência física. Com o intuito de ocorrer o desenvolvimento deles referente aos aspectos cognitivos musicais e à leitura do Sistema Braille, adaptações metodológicas foram feitas, como: ampliação dos pontos das celas braille em uma folha de papel de gramatura 40g/m^2 (conhecido como papel peso 40); mais proximidade do instrumento harmônico utilizado para realizar solfejos; envio de áudios contendo solfejos e/ou explicações dos assuntos abordados em sala de aula; reuniões de planejamento mais focadas em como alcançar as potencialidades dos educandos; utilização da avaliação contínua, entre outras.

Todo o esforço empreendido nas adaptações vale a pena, pois é gratificante poder presenciar tanto o desenvolvimento nos objetivos musicais como também na inclusão cultural e social do indivíduo. Além do mais, é perceptível a alegria e elevação da autoestima dos alunos quando conseguem aprender a tocar e cantar as músicas do repertório do grupo musical.

Essa vivência é importante de ser relatada em razão da demonstração que para ensinar uma pessoa com deficiência não são necessárias metodologias avançadas e muito menos de um passo a passo da maneira de ensinar. Percebe-se que o importante é disponibilizar recursos que atendam as individualidades e o desenvolvimento de cada estudante em diferentes contextos sociais e culturais, práticas estas que deveriam ser constantes.

5. “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS”

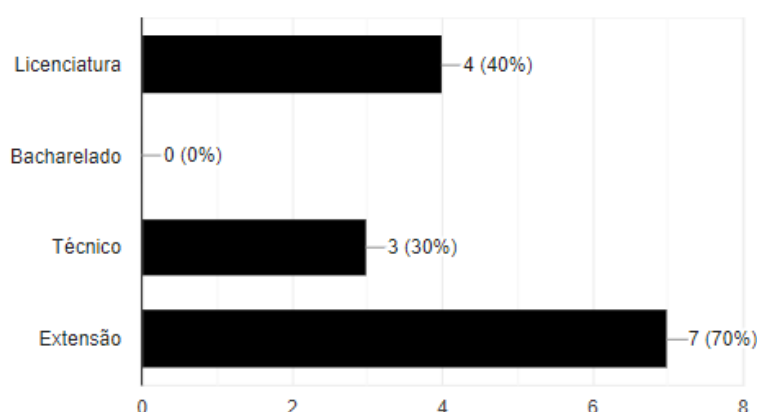
O lema do movimento das pessoas com deficiência “nada sobre nós sem nós” tem em vista que nenhuma decisão ou movimentação deve ser tomada sem a participação da pessoa com deficiência. Considerando-se esse lema de extrema importância e reconhecendo o lugar de falar desse público, procurou-se realizar um questionário para obter conhecido mais aprofundado do que a experiência da autora do trabalho como professora de pessoas com deficiência visual. Através do questionário tentou-se investigar a realidade mediante a própria fala desses indivíduos.

O questionário foi produzido através do Google Forms e enviado por meio do WhatsApp para os alunos com deficiência da EMUFRN. Formularam-se 9 perguntas objetivas e 2 discursivas, o preenchimento e envio das respostas ocorreram de modo anônimo, tendo um total de 10 respostas recebidas.

Análise dos dados

Pergunta 1: Qual seu curso na EMUFRN?

- 40% responderam licenciatura;
- 0% responderam bacharelado;
- 30% responderam técnico;
- 70% responderam extensão.

Gráfico 1 - Pergunta 1: Qual seu curso na EMUFRN?

Fonte: Google Forms, 2020.

Pergunta 2: Você possui algum tipo de deficiência?

- 100% responderam sim;
- 0% responderam não.

Gráfico 2 - Pergunta 2: Você possui algum tipo de deficiência?

Fonte: Google Forms, 2020.

Com as perguntas 1 e 2 procurou-se averiguar a existência de alunos com deficiência no ensino superior, técnico e extensão da EMUFRN. O questionário foi direcionado para pessoas com deficiência, sendo incoerente, dessa forma, alguém que não se considera de tal forma respondê-lo. A pergunta 2 parte da necessidade de não pressupor que um indivíduo tem ou não deficiência e sim se ele considera-se assim.

Pergunta 3: Se respondeu sim à questão anterior, indique qual.

- Respostas: deficiência visual.

Pergunta 4: Você acredita que existe sinalização para acessibilidade suficiente na Escola de Música da UFRN para que você possa andar com autonomia e segurança?

- 10% responderam que sim, há sinalizações necessárias;
- 90% responderam que um pouco, não existe sinalização de acessibilidade o su-

ficiente;

- 0% responderam que não, pois não há sinalização de acessibilidade.

Gráfico 3 - Pergunta 4: Você acredita que existe sinalização para acessibilidade suficiente na Escola de Música da UFRN para que você possa andar com autonomia e segurança?



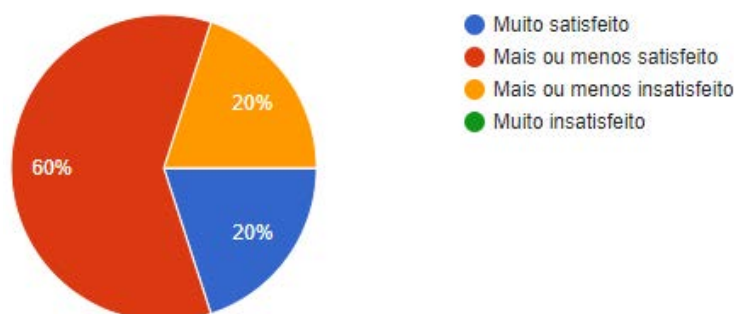
Fonte: Google Forms, 2020.

10% das respostas acima foram “Sim, há sinalizações necessárias”, ao analisar o perfil de quem marcou essa alternativa percebe-se que é um alunado de extensão, este pode não transitar com frequência dentro do prédio da EMUFRN no que refere-se a mudar de sala e passar turnos consecutivos. Tendo como base que os cursos de licenciatura e técnico exigem uma carga horária mais ampla do que o curso de extensão, é possível traçar o perfil de aluno que utiliza pouco todos os espaços disponíveis.

Pergunta 5: Qual seu nível de satisfação com as adaptações arquitetônicas na Escola de Música da UFRN (por exemplo: pisos táteis, corrimão, rampas, elevador, etc.)?

- 20% responderam muito satisfeito;
- 60% responderam mais ou menos satisfeito;
- 20% responderam mais ou menos insatisfeito;
- 0% responderam muito insatisfeito;

Gráfico 4 - Pergunta 5: Qual seu nível de satisfação com as adaptações arquitetônicas na Escola de Música da UFRN (por exemplo: pisos táteis, corrimão, rampas, elevador, etc.)?



Fonte: Google Forms, 2020.

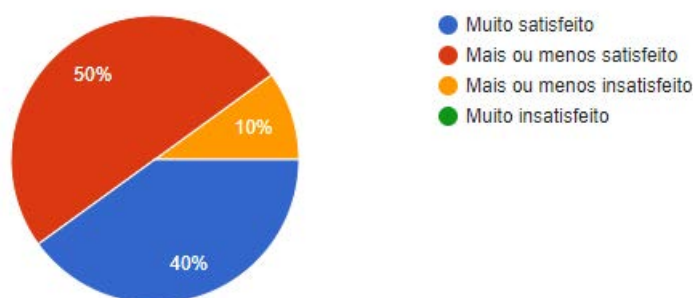
Os gráficos 3 e 4 demonstram que, infelizmente, há pouca sinalização de acessibilidade na EMUFRN. Segundo a Lei nº 13.146, Art 3º: acessibilidade é utilizar com segurança e autonomia “espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edifica-

ções, transportes [...]” (BRASIL, 2015) e considera como sendo barreiras “qualquer entrave [...] que limite ou impeça a participação social [...], fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimentação e de expressão [...], à circulação com segurança [...]” (BRASIL, 2015). A falta de acessibilidade para que as pessoas com deficiência transitem no prédio com segurança é, de fato, um problema que impossibilita a total independência desse público, tornando-se, dessa forma, uma barreira arquitetônica.

Pergunta 6: Qual seu nível de satisfação com as adaptações metodológicas e didáticas dos professores da Escola de Música da UFRN?

- 40% responderam muito satisfeito;
- 50% responderam mais ou menos satisfeito;
- 10% responderam mais ou menos insatisfeito;
- 0% responderam muito insatisfeito.

Gráfico 5 - Pergunta 6: Qual seu nível de satisfação com as adaptações metodológicas e didáticas dos professores da Escola de Música da UFRN?

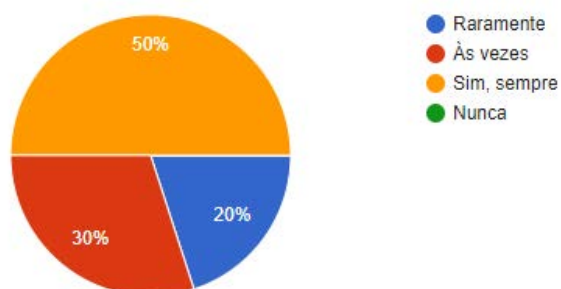


Fonte: Google Forms, 2020.

Pergunta 7: Os professores procuram você para entender melhor como adaptar os conteúdos e materiais de acordo com as suas necessidades?

- 20% responderam raramente;
- 30% responderam às vezes;
- 50% responderam sim, sempre;
- 0% responderam nunca.

Gráfico 6 - Pergunta 7: os professores procuram você para entender melhor como adaptar os conteúdos e materiais de acordo com as suas necessidades?



Fonte: Google Forms, 2020.

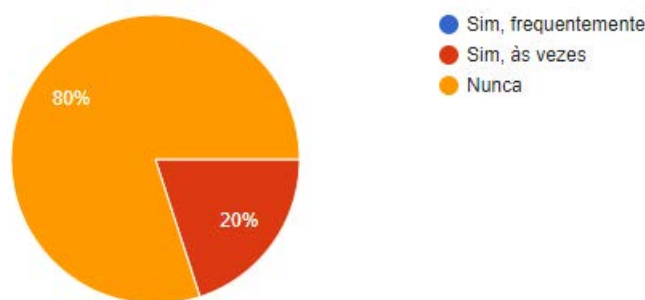
50% dos alunos sentem-se muito satisfeitos com as adaptações metodológicas, sendo 2 da licenciatura, 2 do curso técnico e 3 da extensão. Dentre esses citados, 3 são procurados às vezes e 2 raramente pelos docentes a fim de adaptar os conteúdos e materiais de acordo com as necessidades, 5 outros alunos são procurados sempre, dentre eles 3 são da extensão, 1 da licenciatura e 1 do técnico.

Ainda refletindo à luz do Art. 3º da Lei 13.146, é considerado como barreira na comunicação e informação: “obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”. É válido ressaltar que a não adequação dos conteúdos de acordo com as necessidades do aluno interfere diretamente no desempenho acadêmico do educando.

Pergunta 8: Passa ou já passou por algum tipo de discriminação dentro da Escola de Música da UFRN?

- 0% responderam sim, frequentemente;
- 20% responderam sim, às vezes;
- 80% responderam nunca.

Gráfico 7 - Pergunta 8: Passa ou já passou por algum tipo de discriminação dentro da Escola de Música da UFRN?



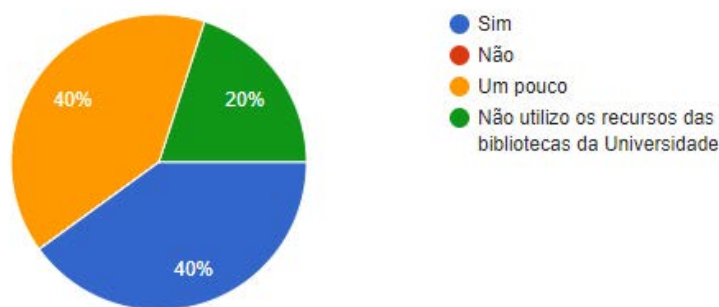
Fonte: Google Forms, 2020.

É possível analisar conforme o gráfico 7 que de 10 alunos 2 já passaram por algum tipo de discriminação dentro da EMUFRN. De acordo com o Capítulo II, Art. 4º da Lei 3.146: “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma discriminação.” (BRASIL, 2015) O conceito de discriminação aqui levado em conta é “restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015). Nos documentos oficiais a ideia que se tem acerca da inclusão é admirável, contudo, a realidade é que o direito de igualdade e não discriminação ainda é negado, mesmo sendo resguardado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Pergunta 9: É fácil para você obter os recursos da biblioteca central ou setorial da Universidade?

- 40% responderam sim;
- 0% responderam não;
- 40% responderam um pouco;
- 20% responderam que não utiliza os recursos das bibliotecas da Universidade.

Gráfico 8 - Pergunta 9: É fácil para você obter os recursos da biblioteca central ou setorial da Universidade?

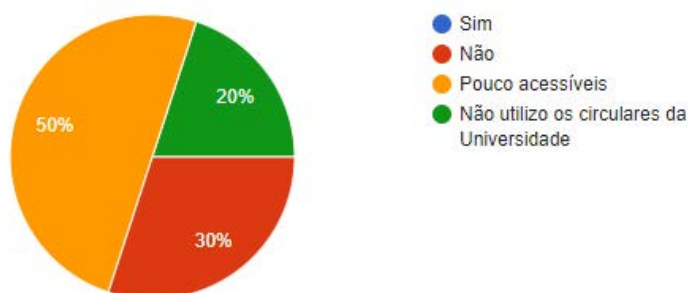


Fonte: Google Forms, 2020.

Pergunta 10: Você considera os circulares da universidade acessíveis?

- 0% responderam sim;
- 30% responderam não;
- 50% responderam pouco acessíveis;
- 20% responderam que não utiliza os circulares da Universidade.

Gráfico 9 - Pergunta 10: Você considera os circulares da universidade acessíveis?



Fonte: Google Forms, 2020.

50% dos estudantes consideram os circulares da UFRN pouco acessíveis e outros 30% não acham esse meio de transporte acessível, os que não acham acessíveis são 2 da licenciatura, 1 do técnico e 3 da extensão. A não acessibilidade é, de fato, um problema, pois interfere diretamente a locomoção com segurança dentro do campo universitário.

Ao analisar o perfil dos alunos com deficiência da licenciatura percebe-se que é unânime a resposta acerca do nível de satisfação com as sinalizações de acessibilidade. Eles acreditam que não existem sinalizações o suficiente para que possam locomoverem com autonomia e segurança na EMUFRN. 75% dos licenciandos nunca passaram por algum tipo de discriminação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Miranda (2019, p. 21), há um contraste entre o discurso da política de educação inclusiva e as reais necessidades do sistema educacional. Com o intuito de alcançar a igualdade de oportunidades, a escola necessita de investimentos na capacitação de professores que atendam os alunos de maneira igualitária e

digna. De modo que tenha a procura em compreender cada individualidade e diversidade do corpo estudantil.

Ainda é preciso assegurar a permanência do aluno na escola, pois não adianta promover a entrada nas instituições de ensino se não houver acessibilidade de modo que permita a continuidade com um bom desenvolvimento acadêmico. Isso será possível por meio de adaptação no Projeto político-pedagógico que busque suporte no atendimento das necessidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas da escola, uma vez que é ele o norteador do currículo escolar e do trabalho dos educadores.

Para a autora Oliveira (2019, p. 24): “não se reforma as instituições em formar e (re) formar o professor”. Levando isso em conta, a discussão dessa temática torna-se vã se os docentes não procurarem robustecer a área da educação musical especial e inclusiva por meio de ações e pesquisas que visem a inclusão da pessoa com deficiência na sala de aula. Fugindo dos ideais da Integralização e buscando as potencialidades dos alunos. Uma vez que a deficiência não é a característica da pessoa que deva ser focada, pois, não se trabalha com deficiência, e sim com seres humanos. Cada educando possui um universo diversificado com muitas faculdades que vão além de uma deficiência, cabe ao professor explorá-las. Dessa forma, será possível perceber que não é a deficiência que impede a pessoa de ser incluída na sociedade, e sim as condições que não se fazem favoráveis para a inserção cultural e social do indivíduo.

7. REFERÊNCIAS

_____, Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org.). In: Educação Especial: Cultura e cotidiano. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 15-35.

GUERREIRO, Rui Miguel Marques. **O processo ensino-aprendizagem do violino a crianças cegas**. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/4458>. Acesso em: 28 jan. 2020.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da Educação Inclusiva no Brasil. In: **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 3, p. 11 – 23, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MORALES-NAVARRO, Laura Maria. O binômio deficiência-normalização: por que uma perspectiva alternativa é necessária? In: **Ayvu: Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 2-18, Jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/22237/13136>. Acesso em: 03 ago. 2020.

OLIVEIRA, Lucineide Alves de. **Pedagogia na UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11403>. Acesso em 25 jun. 2020.

REILY, Lúcia. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio R. (Org.) et al. In: **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 221-239.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. In: **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 313 – 340, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3237>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SILVA, Crislany Viana da. ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação Musical e Inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no Ensino Fundamental. In: **Revista Educação, Artes e Inclusão, Santa Catarina**, v. 14, n. 4, p. 78-100, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11573>. Acesso em: 01 jun. 2020.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?** 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9148>. Acesso em: 03 ago. 2020.

TIVES, Karla Pereira. et al. Jogos de tabuleiro e de mesa nas aulas de educação física: construção de adaptações para inclusão escolar do aluno com deficiência. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 21, n.1, p. 105-118, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2020.v21n1.09.p105>. Acesso em 03 ago. 2020.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education**. 1994. 47p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=d12506f8-3439-4d4a-803d-7123bcaa0ede>. Acesso em: 28 jan 2020.

FERREIRA, Windyz Brazão. Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. In: ZENAÍDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.). In: **Educando em direitos humanos: Fundamentos culturais**. v. 2. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. p. 111-125. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-2.pdf#page=112. Acesso em: 29 jan 2020.

ZAVAREZE, Tais Evangelho. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. In: **O portal dos psicólogos**. Brasil: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/Ao478.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.