# ENTRE A NORMA E A DIFERENÇA:
# currículo, capacitismo e formação docente em música

## Comunicação

GTE 12: Ensino de Música, inclusão e anticapacitismo

*Profa. Ma. Lia Raquel Venturieri*
*Instituto Federal do Ceará*
*lia.venturieri@ifce.edu.br*

**Resumo:** Este artigo discute a formação docente em música no Brasil a partir da relação entre inclusão, currículo e anticapacitismo. A análise toma como referência os marcos legais da educação inclusiva, o habitus conservatorial, a violência simbólica em Bourdieu, os estudos sobre deficiência e a interseccionalidade. O argumento central é que o direito de acesso ao ensino superior, embora indispensável, não garante, por si só, participação plena nos cursos de licenciatura em música. Persistem barreiras curriculares, pedagógicas e institucionais que, muitas vezes, deslocam para o estudante com deficiência a responsabilidade por dificuldades produzidas pela própria organização universitária. Ao tratar a inclusão como questão curricular e epistemológica, o trabalho defende a necessidade de rever repertórios, métodos, formas de avaliação e condições de acessibilidade. Como parte de uma pesquisa em andamento, o estudo ainda prevê a escuta de professores e estudantes com e sem deficiência, com o objetivo de compreender como a inclusão tem sido vivida e negociada nas licenciaturas em música no Brasil, considerando as dimensões institucional, docente e discente.

**Palavras-Chave:** Educação musical; inclusão; anticapacitismo.

## Introdução

A formação docente em música no Brasil vive um momento de revisão. Não se trata apenas de atualizar conteúdos ou inserir disciplinas voltadas à inclusão, mas de perguntar que ideia de música, de estudante e de docência continua orientando os cursos. Nas licenciaturas, ainda é comum que a diferença seja recebida como exceção, algo a ser ajustado caso a caso, e não como parte constitutiva da experiência universitária. Por isso, permanece atual a afirmação de que "a inclusão, no ensino superior, não se esgota na garantia formal de acesso ou permanência" (Venturieri, 2024, p. 1). O ingresso de estudantes antes afastados da

universidade ampliou o debate, mas também tornou mais visíveis barreiras que já estavam presentes na instituição.

Neste texto, a *decolonialidade inclusiva* é tomada como um conceito ainda em elaboração. Seu ponto de partida é simples: a inclusão não se resolve apenas pela presença do estudante com deficiência na sala de aula. Ela exige que se observem as normas que definem quais corpos aprendem, quais saberes contam e quais modos de participação são considerados legítimos. Em diálogo com Pamela Block, compreende-se a deficiência não como desvio a ser corrigido, mas como experiência capaz de expor os limites de uma formação construída em torno de padrões restritos de capacidade. Ao discutir o conceito de *occupying disability*, Block *et al.* (2016) mostram que ocupar a deficiência também significa disputar pertencimento, justiça e descolonização.

Por essa razão, o currículo de música não pode ser lido como uma seleção neutra de conteúdos. Ele expressa escolhas sobre repertórios, técnicas, formas de escuta, modos de registrar e maneiras de avaliar. Quando a universidade toma como norma a visualidade da partitura, a escuta treinada segundo parâmetros eurocentrados e a ideia de performance virtuosa, ela restringe a participação de sujeitos que aprendem e produzem música por outros caminhos. Block *et al.* (2016, p. 360) lembram que deficiência e capacitismo também se cruzam com injustiças herdadas do colonialismo; em diálogo com esse argumento, Queiroz (2017, 2020) evidencia que a colonialidade musical também opera pela seleção de repertórios e epistemologias legitimadas no ensino superior. Essa aproximação desloca a pergunta: em vez de indagar apenas como adaptar o estudante, torna-se necessário perguntar o que precisa mudar na instituição.

Com base nessa discussão, o artigo articula cinco eixos: os marcos legais da inclusão; a permanência do habitus conservatorial; o capacitismo como forma de violência simbólica; a interseccionalidade; e a escuta como dimensão ética da formação docente. O objetivo é compreender como a diferença, especialmente a deficiência, ainda é colocada no lugar da exceção nos cursos de música e como essa posição pode ser deslocada por práticas formativas mais abertas, acessíveis e comprometidas com a experiência concreta dos sujeitos.

**Marcos legais, currículo e formação docente**

A legislação brasileira sobre inclusão resulta de disputas políticas e de mudanças na forma de compreender a deficiência. Ao longo do tempo, a ideia de incapacidade individual passou a ser confrontada por uma leitura social, que considera as barreiras produzidas pelo ambiente, pelas instituições e pelas relações. Esse deslocamento, ainda incompleto, ajuda a observar como o direito à educação inclusiva passou a questionar a normalização dos corpos e a afirmar, ao menos no plano formal, a participação de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 1988, 1996, 2015; Lima; Ferreira; Lopes, 2020).

Os primeiros registros legais sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil datam da Constituição de 1934, que trazia um olhar caritativo ao mencionar o amparo aos desvalidos, mas simultaneamente pregava o estímulo à Educação Eugênica (Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 171). Esse estilo de pensamento, que visava à higienização mental e à reabilitação médico-pedagógica, rotulava as pessoas como alienadas ou anormais, segregando-as em institutos isolados (Vargas, 1934 *apud* Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 172).

Essa lógica de separação persistiu nas décadas de 1960 e 1970. A LDBEN nº 4.024/1961 introduziu o termo excepcionais, mas manteve o atendimento em instituições especializadas, privando esses sujeitos da interação social (Brasil, 1961; Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 177). Já a LDBEN nº 5.692/1971, focada na produtividade mercantil do regime militar, reforçou o capacitismo ao destinar aos estudantes com deficiência o ensino de baixa complexidade em oficinas protegidas, visando apenas corpos úteis ao mercado de trabalho (Brasil, 1971; Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 178).

A Constituição Federal de 1988 representa o marco inicial da desconstrução desse capacitismo estrutural, fruto da mobilização de movimentos sociais sob o lema "Nada sobre nós, sem nós" (Lanna Júnior, 2010 *apud* Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 179). A Carta Magna garantiu que os direitos das pessoas com deficiência fossem transversais, abrangendo saúde, trabalho e, primordialmente, educação (Brasil, 1988).

Documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, e a Declaração de Salamanca impulsionaram essa mudança ao propor o acesso e a qualidade educativa para todos os grupos marginalizados (UNESCO, 1990, 1994). No entanto, a LDB nº 9.394/1996, embora tenha avançado ao prever a educação especial preferencialmente na rede regular, ainda manteve o tema em um capítulo isolado, perpetuando a ideia de excepcionalidade em vez de integrá-lo plenamente à Educação Básica (Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 180).

O salto qualitativo ocorreu com a ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada à legislação brasileira pelo Decreto nº 6.949/2009 com status de Emenda Constitucional (Brasil, 2009). Esse marco legal consolidou o modelo social, definindo a deficiência como o resultado da interação entre impedimentos físicos ou sensoriais e as barreiras ambientais e atitudinais impostas pela sociedade (Santos, 2016 *apud* Barbosa; Barros, 2020, p. 41).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegurou o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com previsão de adaptações razoáveis e tecnologias assistivas (Brasil, 2015). Para o ensino de música, esse marco é especialmente importante por reconhecer o acesso à informação e à comunicação como condição de participação, o que fundamenta a validação de linguagens como a musicografia braille (Venturieri, 2024, p. 28).

No ensino superior, a formação de estudantes com deficiência encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que tratam de acessibilidade, equidade, permanência e participação (Brasil, 1996, 2015). Ainda assim, a distância entre o direito escrito e a vida cotidiana das instituições permanece significativa.

Universidades federais, estaduais e institutos federais, em atendimento ao Decreto nº 7.611/2011, passaram a organizar setores ou núcleos de atendimento especializado. Segundo o art. 2º desse dispositivo, a educação especial deve garantir serviços voltados à eliminação de barreiras que dificultem a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011). O referido decreto foi revogado pelo Decreto nº 12.686/2025, que estabelece a transversalidade da educação especial em todos os níveis e etapas da educação (Brasil, 2025). O § 3º desse novo marco enfatiza que:

> A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da educação especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025).

Nas licenciaturas em música, esse descompasso aparece quando a inclusão surge como tema complementar, e não como princípio de organização do curso. Currículos marcados pela forma *conservatorial* ainda privilegiam repertórios eruditos ocidentais, notação tradicional e parâmetros técnicos rígidos. Queiroz (2020) observa que a educação musical superior segue atravessada por bases eurocentradas que silenciam práticas musicais plurais e saberes situados. Assim, muitos cursos continuam formando professores para um aluno idealizado, enquanto a deficiência é tratada como situação excepcional. Até 2026, o desafio não está apenas em cumprir a legislação, mas em transformar o direito à inclusão em práticas pedagógicas capazes de enfrentar a violência simbólica e o *habitus conservatorial* presentes na universidade (Martins; Pereira, 2025, p. 1; Venturieri, 2024, p. 31).

**Doxa, capital cultural e capacitismo no campo musical**

Os currículos de música no Brasil carregam disposições históricas que nem sempre aparecem como escolha. Muitas vezes, determinados repertórios, instrumentos, formas de escuta e modos de avaliação são apresentados como se fossem naturais ao ensino musical. O conceito de *doxa*, em Pierre Bourdieu, ajuda a compreender esse funcionamento: trata-se daquilo que um grupo aceita como evidente, sem precisar justificar. No ensino superior de música, essa evidência costuma colocar a música erudita ocidental, a partitura e o virtuosismo instrumental no centro da formação. Com isso, o domínio desses códigos passa a funcionar como capital cultural e como critério de distinção. Como afirma Bourdieu (2007a, p. 23):

> A música é a mais espiritualista das artes do espírito; além disso, o amor pela música é uma garantia de espiritualidade. Basta pensar no valor extraordinário conferido, atualmente, ao léxico da escuta pelas versões secularizadas da linguagem religiosa (Bourdieu, 2007a, p. 23).

Esse modo de atribuir valor, espiritual e puro, à música pode produzir uma barreira silenciosa para corpos e trajetórias que não se encaixam no modelo esperado. Ao elevar a música erudita notada ao status de saber universal, a instituição passa a operar sob uma lógica que Bourdieu identifica como uma armadilha pedagógica: "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" (BOURDIEU, 2007a, p. 53). Quando a formação musical privilegia a partitura, a audição treinada segundo cânones eurocentrados e a performance virtuosa como medida de excelência, estudantes com deficiência tendem a ser avaliados por parâmetros que não consideram suas formas próprias de aprender, perceber e produzir música. Nesse sentido, Block *et al.* (2016) ajudam a pensar como certos espaços acadêmicos também ocupam os corpos, definindo previamente quem pode ou não ser reconhecido como capaz.

A doxa define o que passa a valer como capital cultural. Queiroz (2017) mostra que a hegemonia eurocêntrica consolidou modelos excludentes ao transformar cânones europeus em referência universal, produzindo epistemicídios musicais. Pereira (2020) denomina *habitus conservatorial* o conjunto de disposições historicamente incorporadas que continuam orientando práticas docentes, mesmo quando os cursos anunciam reformas. Quando a excelência musical é associada quase exclusivamente à escrita tradicional e ao virtuosismo, desigualdades de acesso são naturalizadas, e aquilo que resulta de barreiras institucionais passa a ser lido como falta individual do estudante.

Essa intersecção entre colonialidade e deficiência é aprofundada por Pamela Block e seus colaboradores, que situam o capacitismo como uma extensão lógica do projeto colonial. Block *et al.* (2016) reforçam que a experiência da deficiência e do capacitismo se cruza com as injustiças sociais do colonialismo. Sob essa perspectiva, "ocupar a deficiência" (*occupying disability*) nas licenciaturas em música significa romper com a *doxa* do corpo capaz que valida apenas capitais culturais específicos. Como afirmam Block *et al.* (2016, p. 11):

> A inclusão exige o desejo de desejar a deficiência de forma diferente, permitindo que ela interrompa as normas dos corpos considerados capazes e questione como a libertação das pessoas com deficiência pode, às vezes, reproduzir relações violentas de opressão se não for pensada de forma interseccional (Block *et al.*, 2016, p. 11).

A violência simbólica se sustenta justamente nessa aparência de naturalidade. Quando a musicografia braille, as práticas orais, os modos táteis de aprendizagem ou outras formas de relação com o som não são reconhecidos como legítimos, a instituição protege um capital cultural restrito e transfere ao estudante a responsabilidade por barreiras que ela mesma ajuda a manter. Superar o *habitus conservatorial* não significa abandonar a tradição musical, mas recusar que ela seja tomada como única medida de valor. Conforme Bourdieu (2007a, p. 56), "o gosto é o princípio de tudo o que se tem [...] e de tudo o que se é para os outros, daquilo que serve de base para se classificar a si mesmo e pelo qual se é classificado".

Essa matriz se perpetua por meio de percepções e ações incorporadas por professores e estudantes. A notação musical tradicional passa a ocupar o centro do processo educativo, muitas vezes confundida com a própria música; o virtuosismo instrumental e o modelo de artista solista são tomados como ápice da excelência; e práticas populares, orais, comunitárias ou ancestrais são tratadas como periféricas, quando não como simples etapas para alcançar a chamada música legítima. O problema, portanto, não está apenas no conteúdo selecionado, mas na forma como o currículo organiza hierarquias entre modos de saber, ouvir, tocar, registrar e aprender**.**

Desse modo, uma formação docente democrática precisa reconhecer que muitas barreiras não estão na deficiência, mas no modo como o campo musical define seus critérios de pertencimento. A inclusão ganha consistência quando o currículo deixa de operar como filtro de distinção e passa a acolher diferentes formas de escuta, registro, criação, ensino e aprendizagem musical.

**Capacitismo como violência simbólica**

A exclusão nas licenciaturas em música aparece com mais nitidez quando se observa a relação entre *habitus conservatorial*, capacitismo e violência simbólica. Em Bourdieu, a violência simbólica não depende apenas de imposição direta; ela se instala quando certas formas de dominação passam a ser percebidas como naturais. No ensino de música, isso ocorre quando métodos tradicionais são tomados como único caminho possível e a dificuldade de um estudante com deficiência é explicada como limitação pessoal, sem que se examine a organização pedagógica que produziu a barreira.

O capacitismo hierarquiza corpos a partir de padrões funcionais previamente definidos. Nas aulas de música, essa lógica aparece quando a metodologia é preservada como intocável, mesmo diante de estudantes que precisam de outros recursos, tempos ou formas de mediação. A recusa em alterar práticas consolidadas "justifica a indiferença às desigualdades reais no ensino e na cultura que é transmitida" (Bourdieu, 2007b *apud* Venturieri, 2024, p. 53). Por isso, a prática docente não pode se orientar por um aluno idealizado; precisa partir dos sujeitos concretos, de suas histórias e de seus modos de produzir conhecimento.

Nas salas de aula de música, a violência simbólica ganha forma quando a autoridade pedagógica ignora necessidades singulares em nome da manutenção do rigor metodológico. Venturieri (2024) exemplifica essa dinâmica ao relatar situações em que docentes se recusam a adaptar metodologias para estudantes cegos, alegando que sua prática de décadas é imutável. Com isso, uma barreira pedagógica é convertida em suposto déficit individual, levando o estudante a carregar a culpa por um fracasso produzido também pela rigidez institucional.

Olhar apenas para a deficiência, de forma isolada, não permite compreender toda a extensão dessas barreiras. A interseccionalidade, conforme Collins e Bilge (2021), ajuda a observar como raça, classe, gênero e capacidade se combinam na produção de desigualdades. Um estudante com deficiência, racializado e oriundo de contextos periféricos, por exemplo, não encontra apenas uma barreira de acessibilidade. Ele enfrenta uma trama de condições institucionais, culturais e econômicas que afeta sua permanência e seu reconhecimento no curso.

A falta de recursos acessíveis, portanto, não deve ser entendida apenas como problema técnico. Ela revela quais corpos foram considerados quando o curso foi planejado e quais ficaram fora desse planejamento. Ao tratar estudantes com experiências sensoriais distintas como se partissem das mesmas condições, a universidade favorece aqueles que já correspondem ao padrão dominante de funcionalidade. Como destacam Gesser, Block e Mello (2020), certas narrativas sobre a deficiência limitam a imaginação institucional e reduzem as possibilidades de agência dos sujeitos.

Nesse debate, ocupar a deficiência, nos termos de Block *et al.* (2016), significa fazer da presença de corpos não normativos uma pergunta dirigida à própria instituição. Quem define o que é ser capaz em música? Que conhecimentos são aceitos como legítimos? Que formas de aprender são invisibilizadas? A inclusão deixa, assim, de ser uma resposta assistencial e passa a funcionar como provocação ao currículo, à avaliação e às práticas docentes. A pedagogia engajada de Bell Hooks contribui para pensar esse deslocamento. A autora lembra que a educação como prática da liberdade exige reconhecer a experiência vivida como fonte de conhecimento (Hooks, 2017, p. 26). Nas licenciaturas em música, essa compreensão permite que o estudante com deficiência deixe de ser visto apenas como alguém que necessita de assistência e passe a ser reconhecido como sujeito que produz saber.

A escuta, nesse caso, não é gesto de gentileza, mas condição para reconstruir relações pedagógicas menos hierárquicas e mais atentas às formas diversas de aprender e ensinar música.

**A voz discente: entre o ideal de inclusão e a rigidez do habitus**

As percepções discentes ainda serão ampliadas, pois esta investigação se encontra em andamento e prevê nova etapa de coleta e análise de dados[1]. Os registros iniciais já reunidos ajudam a compreender, de modo preliminar, o descompasso entre legislação, currículo e prática pedagógica. Os relatos de estudantes de licenciatura em música indicam que o *habitus conservatorial* não apenas orienta conteúdos e avaliações, mas também produz sentimentos de despreparo, improviso e invisibilidade diante da diversidade funcional e neurodivergente.

Os dados inicialmente obtidos por meio de formulário aplicado em uma licenciatura em música do Ceará revelam forte concordância quanto à necessidade de que a formação em música contemple diferentes formas de aprender e trate a inclusão como princípio transversal. Por se tratar de pesquisa em andamento, tais dados não são apresentados como resultados conclusivos, mas como indícios preliminares que serão posteriormente confrontados com novas respostas, entrevistas e documentos institucionais.

Ainda assim, quando avaliam sua preparação real para lidar com essa diversidade, muitos licenciandos apontam uma falha estrutural na universidade. Um dos estudantes afirma: *"A maioria dos professores não aprende nada sobre esse tema e chega na sala de aula e improvisa" (Relato de estudante).* Essa percepção de improviso pedagógico revela uma dimensão concreta da violência simbólica. Louro (2023, p. 13) observa que há capacitismo institucional quando a inclusão fica restrita a disciplinas optativas ou a tópicos isolados, como se o direito do estudante dependesse de escolha curricular, e não de um compromisso legal e ético da formação docente. Nesse ponto, a noção de desenho universal para aprendizagem ajuda a deslocar o problema: em vez de pensar a adaptação como resposta posterior a uma dificuldade, ela propõe planejar ambientes pedagógicos capazes de acolher diferentes expectativas, percursos e formas de participação (Böck; Gesser; Nuernberg, 2019). A própria pesquisa de campo indica essa necessidade quando um dos relatos defende a importância de

[1] Os dados apresentados, são resultado de um formulário respondidos pelos estudantes do curso de licenciatura em Música do IFCE campus Itapipoca, através de formulário de pesquisa. Através do link: https://drive.google.com/drive/folders/1UQjA7ElAu8j6gICiXTdyO4dVevgvv_cV?usp=drive_link

*"deixar de lado a rigidez do ensino tradicional e aderir a uma metodologia adaptada para acolher a neurodiversidade"*. Nessa mesma direção, Martins e Pereira (2025) apresentam a Educação Musical Especial como uma diretriz capaz de tornar o currículo mais flexível, acessível e atento à diversidade dos sujeitos.

Para os licenciandos, a inclusão não se resume à garantia de matrícula, mas à transformação do ambiente para gerar pertencimento. Conforme um dos relatos:

*"Inclusão na Educação Musical significa criar um ambiente onde a música seja acessível a todos, sem barreiras. Não se trata apenas de permitir a presença do estudante em sala de aula, mas de garantir que ele participe ativamente das atividades [...] valorizando suas potencialidades individuais" (Relato de estudante).*

A compreensão expressa pelos estudantes aproxima-se da *decolonialidade inclusiva*, conceito em desenvolvimento no âmbito desta pesquisa, em diálogo com a formação docente em música. Em Venturieri e Rogério (2025), esse debate aparece associado à necessidade de repensar a inclusão no ensino superior para além do acesso, considerando também currículo, colonialidade e práticas pedagógicas. Assim, a proposta não se limita a adaptar conteúdos já definidos; busca rever os processos formativos a partir das necessidades culturais, sociais e sensoriais dos sujeitos. Trata-se de deslocar a *doxa* do campo musical, historicamente vinculada ao sujeito tomado como normal, para reconhecer outras formas de experienciar, aprender e produzir música.

Um dos pontos mais sensíveis dessa discussão aparece nos processos avaliativos. Em muitos cursos, os critérios ainda se apoiam em uma funcionalidade auditiva e visual idealizada, o que pode punir estudantes que aprendem por outras vias. Louro (2023, p. 13) alerta para a violência presente quando "não avaliamos seu processo de aprendizagem — do estudante com deficiência — pois afinal *ele é assim né*, como se fosse café com leite". Essa pseudo inclusão nega ao sujeito o direito de ser desafiado e avaliado com seriedade.

A mudança exige rever o próprio sentido da avaliação. Pimenta e Anastasiou (2002) distinguem a verificação, voltada a conferir se o estudante reproduziu a norma, da avaliação, entendida como acompanhamento do desenvolvimento. Essa diferença aparece no relato de um docente em formação: *"Pelas aulas, pude ver que eu, como professor, posso estar reproduzindo um sistema injusto, classificatório e excludente, o qual eu não havia questionado antes".*

Os estudantes também identificam a rigidez de alguns métodos tradicionais, como a leitura de partituras de forma exclusivamente linear, como barreira para pessoas neurodivergentes ou com deficiências sensoriais. Ao manter essa estrutura sem oferecer caminhos alternativos de acesso ao conhecimento musical, a universidade acaba reforçando aquilo que Queiroz (2017) identifica como epistemicídio musical.

A ausência desse suporte reflete o que Venturieri (2024, p. 30) aponta: o campo acadêmico ainda trata com irrelevância a formação inclusiva, pois os currículos são pensados para um aluno abstrato. Um estudante reforça essa crítica ao sugerir:

> *"Mudar a grade curricular e a postura pedagógica da própria universidade. Sugiro a inclusão de disciplinas obrigatórias focadas especificamente em Educação Musical Inclusiva [...] tornando a própria universidade um modelo de espaço inclusivo".*

A superação do capacitismo exige uma compreensão biopsicossocial da formação docente, capaz de considerar as individualidades e as condições concretas de cada contexto. Para os discentes, a construção de uma identidade docente inclusiva passa pela articulação entre ciência, prática e afeto. Essa tríade encontra diálogo com a defesa de uma educação musical ética e comprometida com a transformação, tal como aparece em Martins e Pereira (2025, p. 2).

Em síntese, as licenciaturas em música só poderão avançar em uma perspectiva anticapacitista quando a pluralidade presente em sala de aula deixar de ser tratada como obstáculo e passar a orientar a construção do plano de ensino. A inclusão plena exige coragem institucional para questionar a doxa do músico virtuoso e reconhecer que *"o conhecimento não está no professor, o conhecimento circula e é compartilhado"*, como afirma um dos estudantes. Ao adaptar avaliação e metodologia à realidade biopsicossocial dos sujeitos, a universidade pode deixar de operar como espaço de distinção excludente e aproximar-se de uma prática comprometida com justiça educacional e epistemológica**.**

**Conclusão**

A análise desenvolvida ao longo do texto permite afirmar que a inclusão nas licenciaturas em música no Brasil não se efetiva apenas pela existência de leis, núcleos de acessibilidade ou recursos pontuais de apoio. Esses elementos são necessários, mas não bastam quando o currículo continua organizado a partir de padrões restritos de corpo, escuta, leitura, performance e aprendizagem.

Enquanto o habitus conservatorial permanecer definindo, ainda que de modo silencioso, quais repertórios, práticas e sujeitos são reconhecidos como legítimos, a inclusão tenderá a ocupar um lugar periférico na formação docente. Nesse sentido, a decolonialidade inclusiva aparece, nesta pesquisa, como uma proposta de leitura crítica da formação em música. Ela permite aproximar currículo, deficiência, capacitismo e docência sem reduzir a inclusão a um procedimento administrativo ou a uma adaptação individualizada. Ao articular Bourdieu, os estudos da deficiência, a interseccionalidade, Pamela Block e Bell Hooks, o texto defende que a presença de estudantes com deficiência pode deslocar perguntas centrais da formação musical: o que se ensina, como se ensina, quem é considerado capaz de aprender e quais formas de conhecimento são legitimadas na universidade.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as reflexões apresentadas têm caráter parcial e exploratório. A investigação ainda prevê a ampliação da coleta de dados por meio da escuta de professores e estudantes com e sem deficiência, bem como a análise de documentos institucionais relacionados às licenciaturas em música. Essa etapa buscará compreender como a inclusão é percebida e vivida a partir de três dimensões complementares: a institucional, a docente e a discente.

Desse modo, pretende-se confrontar o que está previsto nas políticas e nos projetos curriculares com aquilo que acontece nas práticas cotidianas. A expectativa é que essa escuta contribua para identificar avanços, impasses e possibilidades de transformação, fortalecendo uma formação docente em música menos padronizada, mais acessível e comprometida com justiça educacional e epistemológica.

## Referências

BARBOSA, Livia; BARROS, Ana Carolina. Deficiência, direitos humanos e modelo social: perspectivas contemporâneas. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 26, n. 1, p. 35-52, 2020.

BLOCK, Pamela et al. Occupying disability: critical approaches to community, justice, and decolonizing disability. New York: Springer, 2016. Disponível em: https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6300-543-1 . Acesso em: 10 jul. 2026.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de educação a distância. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1-24, 2019. DOI: 10.5902/1984686X34504. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34504 . Acesso em: 10 jul. 2026.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.
BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução: Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm . Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm . Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. 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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 10 jul. 2026.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 2, e65519, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/4Wv4ZYbCkR8L4pG5WkQxR6h/. Acesso em: 10 jul. 2026.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Francisco José de; FERREIRA, Maria Cecília Carareto; LOPES, Esther. História da educação especial no Brasil: marcos legais e conceituais. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/2197 . Acesso em: 10 jul. 2026.

LOURO, Viviane. Capacitismo e psicofobia no ensino musical. Diálogos Sonoros, Natal, v. 2, n. 1, p. 1-22, jan./jun. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/30714/version/34739. Acesso em: 10 jul. 2026.

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Educação Musical Especial: a 13ª diretriz para currículos criativos e inovadores em música. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 35., 2025, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: ANPPOM, 2025. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2025/papers/325.pdf. Acesso em 10 jul. 2026.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em música, colonialidade e currículos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, e250054, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250054. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5yhYkLwj7FSXXsptGr5tHts/ . Acesso em: 10 jul. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001243719 . Acesso em: 10 jul. 2026.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. Revista da ABEM, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/index.php/revistaabem/article/view/726 . Acesso em: 10 jul. 2026.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. Proa: Revista de Antropologia e Arte, Campinas, v. 10, n. 1, p. 153-199, 2020. DOI: 10.20396/proa.v10i1.17611. Disponível em: https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/17611 . Acesso em: 10 jul. 2026.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por . Acesso em: 10 jul. 2026.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394 . Acesso em: 10 jul. 2026.

VENTURIERI, Lia Raquel Monteiro Santos. Inclusão dos estudantes com deficiência visual nas licenciaturas em música no estado do Ceará: desafios e perspectivas. 2024. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/86645. Acesso em: 10 jul. 2026.

VENTURIERI, Lia Raquel Monteiro Santos; ROGÉRIO, Pedro. Formação docente em música: um olhar para a decolonialidade e inclusão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 27., 2025, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: ABEM, 2025. Disponível em: https://eventos.abem.mus.br/eventos/article/view/504/317. Acesso em: 10 jul. 2026.