

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS - CECEN  
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

**RAIMUNDO NONATO NERIS FERREIRA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS:**  
uma análise da Escola de Música do Estado do Maranhão - Lilah Lisboa de Araújo

São Luís

2021

**RAIMUNDO NONATO NERIS FERREIRA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS:**  
uma análise da Escola de Música do Estado do Maranhão - Lilah Lisboa de Araújo

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
para a obtenção do grau de licenciado em  
música do Curso de Licenciatura em  
Música da Universidade Estadual do  
Maranhão-UEMA.

Orientador: Prof. Me. Willinson Carvalho  
do Rosário

São Luís

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

**RAIMUNDO NONATO NERIS FERREIRA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS:**  
uma análise da Escola de Música do Estado do Maranhão - Lilah Lisboa de Araújo

Artigo apresentado ao Curso de Graduação em Música Licenciatura, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Música.

Aprovado em,    /    /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Me. Willinson Carvalho do Rosário  
Orientador

---

Prof. Me. José Roberto Froes da Costa  
1ª Examinador(a)

---

Prof. Me. João Costa Gouveia Neto  
2ª Examinadora

## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS:**

uma análise da Escola de Música do Estado do Maranhão - Lilah Lisboa de Araújo

**Raimundo Nonato Neris Ferreira**  
**Universidade Estadual do Maranhão**  
**raimundoneris02@gmail.com**

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é conhecer a realidade da Escola de Música do Estado do Maranhão – Escola Lilah Lisboa de Araújo, se há ou não a inclusão de pessoas com deficiência em suas turmas regulares. Para tanto, esta pesquisa foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa de campo foi realizada para verificar a estrutura física e se as instalações são adequadas para receber pessoas com deficiência. Os dados foram coletados através de questionário misto, com perguntas fechadas e abertas, aplicado aos professores, equipe administrativa e um antigo diretor da EMEM. Ficou evidente no estudo realizado a extrema necessidade de capacitação dos profissionais que atuam na EMEM, visto que todos se sentem despreparados para atuarem com as pessoas com deficiência, como também uma reestruturação de todo o prédio onde a escola funciona, porque o mesmo não possui acessibilidade para receber alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Legislação. Acessibilidade.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to know the reality of Maranhão State School of Music – Lilah Lisboa de Araújo School (Escola de Música do Estado do Maranhão-EMEM), whether or not there is inclusion of people with disabilities in its regular classes. For this purpose, the research was carried out through bibliographic, documentary and field research. The field research was conducted to verify the school physical structure and whether its facilities are adequate to receive people with disabilities. Data were collected through a mixed questionnaire with both closed and open questions which was applied to teachers, administrative staff and a former director. In the study conducted it was evident the extreme necessity of training for the professionals who work at EMEM, once all of them feel unprepared to deal with disabled people, as well as a restructuring of the whole building where the school is located, because it has no accessibility to receive students with disabilities.

**Keywords:** Inclusive education. Legislation. Accessibility.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação da pessoa com deficiência tem sido objeto de estudo de inúmeras pesquisas nos últimos anos. No Brasil, embora a educação inclusiva tenha sido instituída como política pública com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, há indícios de pesquisas sistematizadas da Educação Musical Inclusiva desde a década de 1940, porém, ainda constatamos muitas críticas à forma como a inclusão vem acontecendo, tanto por parte de sistemas educacionais como dos professores e das famílias de pessoas com necessidades educacionais especiais.

É certo que o ensino inclusivo deve valorizar as diferenças e a individualidade de cada aluno. Para que aconteça efetivamente, é imprescindível que as instituições forneçam práticas educacionais eficazes frente à diversidade e recursos que atendam às necessidades dos estudantes. Outro ponto estritamente necessário é a adaptação de espaços físicos que permitam uma adequada locomoção de qualquer indivíduo.

É importante que se compreenda que a inclusão, mesmo em um ambiente de educação musical, também deve obedecer aos regramentos constitucionais e legais definidos na legislação brasileira, inclusive no que se refere ao cumprimento da Lei Nº 13.146/2015, que impõe às edificações públicas e privadas de uso coletivo o dever de garantir acessibilidade às pessoas com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes.

Como pontua Silva (2017, p.12), “a existência e a presença de pessoas diversas é uma oportunidade para mudar estilos de ensino e não uma ocasião para acentuar o que lhes falta”.

Assim, no estudo ora proposto, poderemos verificar, através de pesquisa na literatura e do exame da realidade da Escola de Música do Estado do Maranhão - Escola Lilah Lisboa de Araújo, em quais circunstâncias se dá ou não a inclusão de pessoas com deficiência em suas turmas regulares, encontrando-se possíveis causas que gerem dificuldades de incluir no espaço escolar os alunos com necessidades educacionais especiais.

Este trabalho surge da inquietação sobre a educação musical inclusiva e busca contribuir para que seja possível delimitar alguns problemas e as dificuldades

para inserção efetiva dos alunos com deficiências nas aulas de música e tem como objetivo geral conhecer a realidade da Escola de Música do Estado do Maranhão – Escola Lilah Lisboa de Araújo, se há ou não a inclusão de pessoas com deficiência em suas turmas regulares, e os objetivos específicos são: examinar se a Escola de Música do Estado do Maranhão estabeleceu critérios em seu processo seletivo para receber alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais; analisar a existência de uma política administrativa e pedagógica de natureza inclusiva no âmbito da Escola de Música e verificar se estão sendo cumpridas as exigências constitucionais e legais estabelecidas para o processo de inclusão das pessoas com deficiência, inclusive no que diz respeito à acessibilidade, nas dependências da Escola de Música do Estado do Maranhão. Para isso, foram realizadas pesquisas sobre a educação inclusiva e a educação musical.

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma proposta de abordagem qualitativa, adotando-se como procedimento a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, na qual foi realizada uma breve análise da legislação brasileira, a fim de identificar, descrever e refletir sobre os termos referentes à inclusão da pessoa com deficiência na Rede de Ensino. Para fundamentar as reflexões, realizou-se a análise da percepção de alguns autores, tais como: Mazzota (2005), Batista (2006), Ferreira (2006), Glat (2007), dentre outros.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola de Música do Estado do Maranhão, para verificar a estrutura física e se as instalações são adequadas para receber pessoas com deficiência. Os dados foram coletados através de questionário misto, com perguntas fechadas e abertas, aplicado aos professores, equipe administrativa e um antigo diretor da EMEM, no período de junho e julho de 2021. Ao todo tivemos o retorno de quinze (15) profissionais.

Dentre as questões abordadas no questionário, as mais importantes e que foram mensuradas são: vínculo com a Escola de Música; tempo de atuação na Escola; participação de cursos de capacitação voltados para a educação especial ou inclusiva para pessoas com deficiência realizados pela EMEM; habilitação na área de educação especial; sentimento em relação à sua condição para atuar com alunos com deficiência ou com necessidade educacional especial; se já atendeu alunos com alguma deficiência ou necessidade educacional especial; qual a deficiência ou necessidade especial apresentada pelo aluno; quem informou; nível de satisfação com a estratégia pedagógica da EMEM em relação ao ingresso de alunos com

necessidades educacionais especiais ou com deficiência; nível de satisfação com o local das aulas (espaço físico, acessibilidade); maiores dificuldades encontradas.

No decorrer do trabalho é feita uma breve explanação sobre a situação histórica da pessoa com deficiência, os marcos legais e regulatórios, a educação inclusiva e a educação musical inclusiva. Por fim, são apresentados os dados coletados através da pesquisa de campo.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 A Situação Histórica da Pessoa com Deficiência**

Sabe-se que, desde longa data, indivíduos com deficiências sempre estiveram à margem da sociedade. Nesse período, a pessoa com deficiência passou por situações de total exclusão e de extrema atrocidade.

A pessoa com deficiência tem, sobre as próprias costas, o fardo do estigma social, que, na história da humanidade, é um peso velho conhecido de qualquer grupo de excluídos, sempre acompanhado por uma realidade de lutas e perseguições. Antes de conquistar um pouco de respeito, os deficientes foram os personagens malignos, as aberrações e, não raro, atrações populares. Não era incomum o assassinio de recém-nascidos que apresentavam algum tipo de deficiência. Outros eram enjaulados para integrar zoológicos ou circos, sendo apresentados como bichos espetaculares, quando não se tornavam os famosos “bobos” da corte para divertir a realeza ou acabavam como mendigos e indigentes (LOURO, 2012, p.25 apud SILVA, 1988).

O reconhecimento de que, mesmo aquelas pessoas que apresentam alguma deficiência também são titulares de direitos e deveres como qualquer cidadão, resultou de um processo bastante demorado e penoso.

Na verdade, como aponta Pessoti (1984), a história registra diferentes formas de ver a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, mais recentemente, o processo de inclusão.

No Brasil, ainda segundo a literatura sobre o tema, D. Pedro II criou três grandes organizações: o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, o “Instituto dos Surdos-Mudos” e o “Asilo dos Inválidos da Pátria” (LOURO, 2012, p.26). Na



evolução que se seguiu, o Brasil adotou os caminhos trilhados por outros países, sempre aderindo a movimentos, eventos e documentos que impunham a melhoria na qualidade de vida.

## 2.2 Marcos Legais e Regulatórios

A Constituição Federal de 1988 e as Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 / 96 estipulam o direito à educação para todos, cabendo ao Estado e à família a responsabilidade de sua promoção. O objetivo da educação é o desenvolvimento integral do indivíduo, a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Considera-se que o movimento de integração das pessoas com deficiência é recente. Historicamente, a existência discriminatória da escola e da sociedade como um todo se limita à formação de grupos ditos seletivos e homogêneos, portanto, pessoas que não pertencem a esse grupo são excluídas dessa sociedade. Desde a democratização das escolas, surgiu a contradição inclusão/exclusão. Em seguida, iniciou-se o processo de ingresso na escola para pessoas com deficiência, mas em processo de integração e não de inclusão. Toda essa mudança, embora lenta e pouco significativa, provoca futuras e importantes transformações no cenário para tentativas de uma educação inclusiva (Brasil, 2007).

No Brasil, a educação inclusiva passou a ser a política educacional oficial com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), que deliberou a inclusão de pessoas com "necessidades especiais" na sala de aula da educação formal (BRASIL, 1998). A LDB reafirma o direito de oferecer educação pública e gratuita para pessoas com "necessidades especiais" e estipula em seu quinto capítulo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL,1996).

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, assinado em 1999, dispõe a respeito da Política Nacional para a Integração da “Pessoa Portadora de Deficiência”, conceitua a Educação Especial como “uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2006, p. 3).

Acompanhando as reformulações legislativas no contexto abordado, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, institui que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001, p. 69).

Observa-se que as diretrizes reafirmam o papel complementar da Educação Especial.

Ao final do século XX muitos conflitos e transformações aconteceram, sobretudo no contexto da educação especial presente no Brasil desde o período imperial. A partir daí, surgem as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”. Contudo, observa-se que a ideologia da educação inclusiva vem sendo difundida desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando eles afirmavam a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (CARVALHO, 2000, p.145).

A Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) assegurava o direito à educação em escolas regulares para as crianças portadoras de alguma deficiência ou superdotadas. Todavia, na década de 70, houve um retrocesso na caminhada da política inclusiva com a lei nº 5.692/71 que pregava o tratamento especializado para os alunos com necessidades especiais, avigorando, assim, a segregação desses alunos em salas especiais. Durante esse período foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que ficou responsável pela educação especial no Brasil propagando o movimento da integração escolar dos sujeitos com limitações físicas ou mentais.

Em 1999, o Decreto nº 3.298/99, regulamentou a Lei nº 7.853/89, que tratava sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabeleceu o conceito de deficiência, deliberou quem são esses

indivíduos e, com isso, como assegurá-los. Segundo esse decreto, deficiente é todo aquele que tem uma perda ou uma anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que provoque incapacidade para desempenhar atividade, dentro do padrão considerado normal para os demais e assegura ainda que deficiência permanente é aquela que ocorreu num determinado tempo sem recuperação, mesmo com novos tratamentos.

É importante salientar que a Convenção de Nova Iorque, proclamada pelo Decreto nº 6.949/09, classifica pessoa com deficiência, seja de natureza sensorial, física, mental ou intelectual, como sendo o indivíduo que está impedido por extenso prazo de interagir com sua atuação integral na sociedade em paridade com as outras pessoas. No artigo 3º da Constituição Federal, inciso quinto, estabelece que os Entes Federativos devem ter como objetivo principal “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Outros artigos referenciados na Constituição Federal asseguram a frequência de todas as pessoas às escolas do sistema regular de ensino. Por exemplo, o artigo 205 que estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 56).

Já em seu artigo 206, a Constituição Federal assegura a igualdade de condições de acesso e de permanência para todos na educação regular (BRASIL, 1988 p.56).

Analisando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, observa-se que este vem reforçar e chamar a atenção dos pais como agentes importantes na educação dos filhos, em seu art. 55 estabelece que cabe aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Nessa mesma década tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) como a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de inclusão na educação. No final da década, a Convenção da Guatemala (1999), regulamentada no Brasil pelo decreto de nº 3.956/2001 considerou a educação especial, no contexto da diferenciação, estabelecendo uma nova interpretação dessa educação, para verdadeiramente

eliminar as barreiras que dificultam o acesso de todas as pessoas com deficiência, que têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, à escolarização.

Nesse interim, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – priorizou esta nova visão educacional, especialmente, com a prescrição do artigo 59 que garante aos educandos com necessidades especiais a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola permitindo também a terminalidade e a aceleração de acordo com as necessidades de cada pessoa.

Os artigos 24, inciso V e o art. 37, parágrafo primeiro, ambos da LDB, demonstram de que maneira a educação básica deve ser organizada: “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 2007, p.3). No período de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) apud (BRASIL, 2007, p. 3) afirma que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Além de evidenciar a formação ineficiente dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não consentem a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

A inclusão tratada pelo PNE é ampla ao defender e mencionar a inclusão da diversidade humana, afirmando que não está limitada às pessoas com deficiência, mas refere-se a todas as diferenças, como o homossexual, o negro, o índio, o pobre, dentre outros.

Por fim, e de grande importância, surge a Lei 13.146 de julho de 2015, chamada de Lei Brasileira de Inclusão, que veio consagrar a política de educação inclusiva no Brasil. Isso significa que todas as escolas, sejam públicas ou particulares devem cumprir as determinações dessa lei no sentido de aprimorar seus sistemas de ensino, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todas as pessoas com deficiência. Tudo sem custos extras para a família da pessoa com deficiência, uma vez que, as adaptações necessárias para o atendimento educacional inclusivo devem ser suportadas por toda a sociedade, que é a comunidade, a escola e a família.

O texto da LBI tem como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional. O

texto da LBI vai muito além das medidas instituídas pela Convenção da ONU, tais como o acesso à saúde, educação, trabalho, cultura, lazer, informação, entre outros, o texto da Lei Brasileira de Inclusão baseou-se na carência de serviços públicos existentes no Brasil e nas demandas da própria população.

No que diz respeito à Educação Inclusiva, nessa política educacional, quando tratamos de inclusão, estamos tratando da abertura da sociedade para todas as pessoas, independentemente de suas necessidades educacionais. Trata-se de aceitar as diferenças, integrando e incluído no processo social todos os indivíduos, independentemente da dificuldade que apresentem. A ideia principal é a valorização do indivíduo, a qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania.

Ao tratar do assunto, Carvalho (2007, p.81) assim coloca a questão:

[...] o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsáveis e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação.

Como se vê, a análise dessas exigências demonstra de forma clara, dentro da atual conjuntura, o quanto é difícil a implantação dessa política de maneira eficaz e satisfatória, seja pela ausência de escolas bem estruturadas, seja pela ausência de uma capacitação eficiente dos professores dedicados a essas práticas, como é possível constatar em alguns casos.

No que tange à educação musical inclusiva, primeiramente é preciso atentar para o fato de que, conforme já consignado, a inclusão, de acordo com Silva (2009), exige múltiplos saberes da prática de qualquer professor, uma mudança de atitude, hábitos e valores e um forte compromisso com todos os alunos. Segundo a autora supracitada, essa tarefa exige do professor “*empenho, disponibilidade, predisposição para a aprendizagem, qualificação, exercício de pensar criticamente a própria prática e não conformidade com o discurso da acomodação, do silêncio imposto*” (SILVA, 2009, p.186).

Do mesmo modo, Costa (2015) sustenta que para a legítima inclusão do aluno com deficiência é indispensável uma atuação docente investigativa e política, que não busca se adequar às normas de reprodução social permanentes da escola e que não compreende os métodos pedagógicos estabelecidos como suficientes para o enfrentamento de novos desafios em sala de aula.

Como assegura Louro (2006, p.33), “a música não pode ser um privilégio de poucos”. Todos têm capacidade de aprendê-la e dela usufruir. Mesmo os alunos com alguma deficiência ou com necessidades educacionais especiais, são capazes de desenvolver habilidades musicais. Para essas pessoas a experiência musical não deve ficar limitada a uma prática terapêutica ou de reabilitação, embora admita-se que “a educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social” (LOURO, 2006, p.27).

### **3 A PESQUISA**

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo principal conhecer a realidade da Escola de Música do Estado do Maranhão – Escola Lilah Lisboa de Araújo, se há ou não a inclusão de pessoas com deficiência em suas turmas regulares.

Como retratado anteriormente, há uma inquietação sobre a educação musical inclusiva, por isso a escolha da EMEM para a pesquisa, pois busca-se aqui contribuir para que seja possível delimitar alguns problemas e as dificuldades para inserção efetiva dos alunos com deficiências nas aulas de música.

#### **3.1 A Escola de Música do Estado do Maranhão - Lilah Lisboa de Araújo**

A Escola de Música do Estado do Maranhão foi criada por meio do Decreto-Lei n. 5.267 de 21 de janeiro de 1974, na gestão do governador Pedro Neiva de Santana (FERREIRA, 2017, p. 115). Atualmente ela é a única entidade pública de ensino musical a atender a população maranhense dos anos iniciais da formação musical ao ensino técnico. Do mesmo modo, a instituição desempenha um papel de pré- formação para as pessoas que anseiam seguir seus estudos nos cursos superiores de Música (ZORZAL; FERREIRA, 2017 apud Subtil, 2011) e ainda é objeto de pesquisa de diversos trabalhos acadêmicos na Universidade Federal do Maranhão e na Universidade Estadual do Maranhão, pois tem grande importância no contexto da educação musical do Estado.

Segundo pesquisas realizadas por Ferreira (2017, p. 115-125), a EMEM já possuiu quatro sedes, sendo que nenhuma delas foi pensada com o objetivo de

funcionar uma escola de música. A primeira sede funcionou em uma casa na Avenida João Pessoa, nº 44, no bairro Monte Castelo; depois, no ano de 1978, mudou-se para um sobrado na rua da Saavedra, nº 63, no Centro; logo após, exatamente um ano depois, a EMEM fixou-se no Solar da Baronesa de São Bento, localizado na rua Santo Antônio, nº 161, Centro; este também era um sobrado tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico, lá permaneceu por vinte e dois anos. Por fim, desde 2001, a Escola de Música foi transferida para o Solar Santa Terezinha, onde permanece até os dias atuais.

**Figura 1:** 1º sede da EMEM



Fonte: Arquivo pessoal de Simão Pedro Amaral apud Ferreira (2017, p. 116)

**Figura 2:** 2º sede da EMEM



Fonte: Ferreira (2017, p. 120)

A EMEM funcionou na primeira sede (figura 1) durante 4 (quatro) anos, de 1974 a 1978, ano em que mudou-se para a segunda sede (figura 2), esta era um sobrado de meia-morada e ficava em uma rua residencial, perto do Teatro Arthur Azevedo, da Catedral da Sé e das sedes da Prefeitura e Palácio do Governo. Porém, a EMEM funcionou por pouco tempo nesse endereço, visto que o prédio da terceira sede já estava sendo reformado para se tornar a primeira sede definitiva da Escola de Música (FERREIRA, 2017, p.115-120).

**Figura 3:** 3º sede da EMEM



**Fonte:** Ferreira (2017, p. 121)

A terceira sede (figura 3) era um prédio bem maior, com vários andares, um porão e um sótão. O sobrado chamava atenção por ser uma das construções de maior porte daquela localidade (Id. Ibid., p. 121).

A autora supracitada explica ainda que, além das mudanças estruturais, aconteciam ao mesmo tempo modificações na concepção do ensino de música que a Escola realizava, bem como em seus objetivos pedagógicos-musicais.



**Figura 4:** 4º sede da EMEM



Fonte: <https://musicaextensao.webnode.com/local/>

Ferreira (2017, p.123-125) aborda em sua obra que a mudança para 4ª sede ocorreu em abril de 2001, o prédio que até os dias atuais funciona a EMEM levou uma década para finalizar a reforma para poder abrigar a Escola de Música. Com a mudança, houve um aumento significativo do corpo docente, dos cursos oferecidos e do número de alunos. Outro impacto importante dessa mudança foi na vida cultural de São Luís.

Atualmente a instituição oferece cursos de nível técnico e fundamental nas modalidades instrumentais oferecidas, além do curso de musicalização infantil.

O Curso Técnico em Instrumento Musical e Curso Técnico em Canto, que se destina à formação musical profissionalizante dos alunos que já possuem conhecimentos básicos de Teoria Musical, bem como de Técnica do instrumento escolhido; eles devem ainda estar regularmente matriculados no Ensino Médio ou já tê-lo concluído, os instrumentos oferecidos são: bateria, canto, cavaquinho, clarinete, contrabaixo acústico, contrabaixo elétrico, flauta doce, flauta transversal, guitarra elétrica, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, violão clássico, violão popular, violino, violoncelo e tuba.

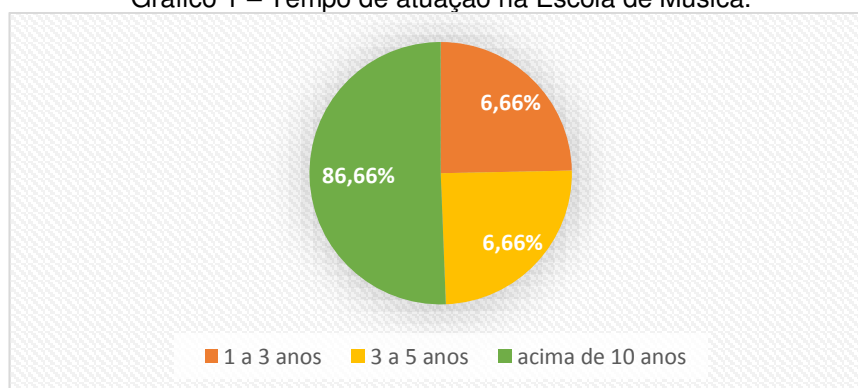
Já o Curso Fundamental é destinado à formação musical elementar de crianças e adultos. Não se trata de um curso profissionalizante e tem como objetivo oferecer conhecimentos básicos de música. É ofertado em três modalidades, a saber: Curso Fundamental Infantil de Instrumento: oferecido a crianças de 09 a 13 anos de idade; Curso Fundamental Adulto de Instrumento: oferecido a pessoas a

partir de 14 anos; Curso Fundamental Adulto de Canto: oferecido a alunos a partir de 15 anos completos. O Curso de Musicalização Infantil é destinado a crianças que possuem a partir de 08 anos completos e tem o objetivo de oferecer vivências musicais diversificadas, bateria, canto, cavaquinho, clarinete, contrabaixo acústico, contrabaixo elétrico, flauta doce, flauta transversal, guitarra elétrica, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, violão erudito, violão popular, violino e violoncelo.

### 3.2 Resultados

Dos 15 (quinze) profissionais que responderam ao questionário, 12 (doze) são professores, 1 (um) ex-professor, 1 (um) ex-diretor e 1 (um) servidor administrativo, destes, 6,66% (seis, sessenta e seis por cento) trabalham entre 1 (um) a 3 (três) anos na instituição, 6,66% (seis, sessenta e seis por cento) entre 3 a 5 anos e 86,66% a mais de 10 anos (ver gráfico 1).

Gráfico 1 – Tempo de atuação na Escola de Música.

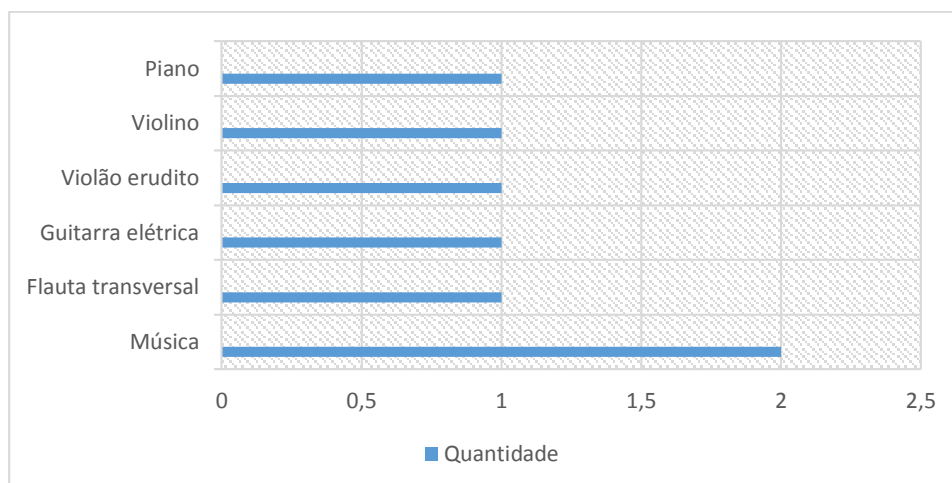


Fonte: Pesquisa direta, 2021

Sobre a formação acadêmica/profissional dos professores, eles responderam assim: 2 (dois) são técnicos em música, 1 (um) em flauta transversal, 1 (um) em guitarra elétrica, 1 (um) em violão erudito, 1 (um) em violino e 1 (um) em piano (ver gráfico 2); no que tange à formação acadêmica, 1 (um) professor possui bacharelado em música com habilitação em trompa, 2 (dois) possuem licenciatura em educação artística com habilitação em música, 1 (um) tem bacharelado em música com habilitação em violoncelo, 6 (seis) possuem licenciatura em música, 1 (um) possui bacharelado em violão erudito, 1 (um) possui bacharelado em letras e

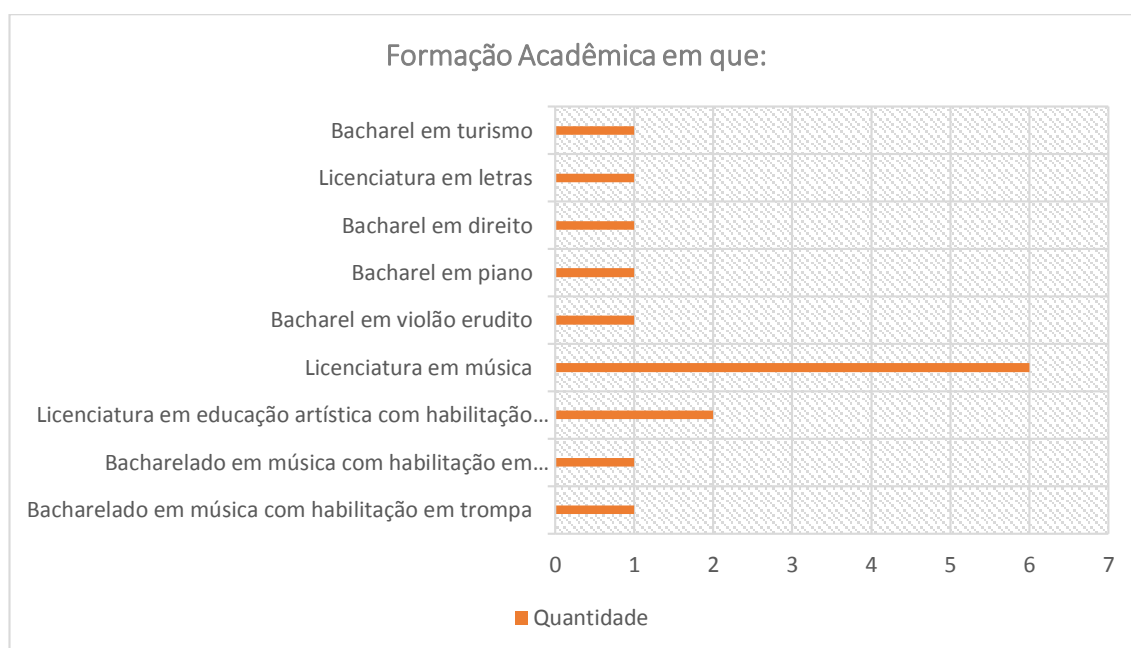
turismo e 1 (um) é bacharel em piano e direito (ver gráfico 3); em relação a outras formações, 1 (um) possui mestrado em educação musical, 4 (quatro) são mestres em música, 1 (um) é mestre em cultura e sociedade, 1 (um) possui especialização em educação musical e 1 (um) tem especialização em metodologia do ensino da música (ver gráfico 4).

Gráfico 2 – Você é técnico em que.



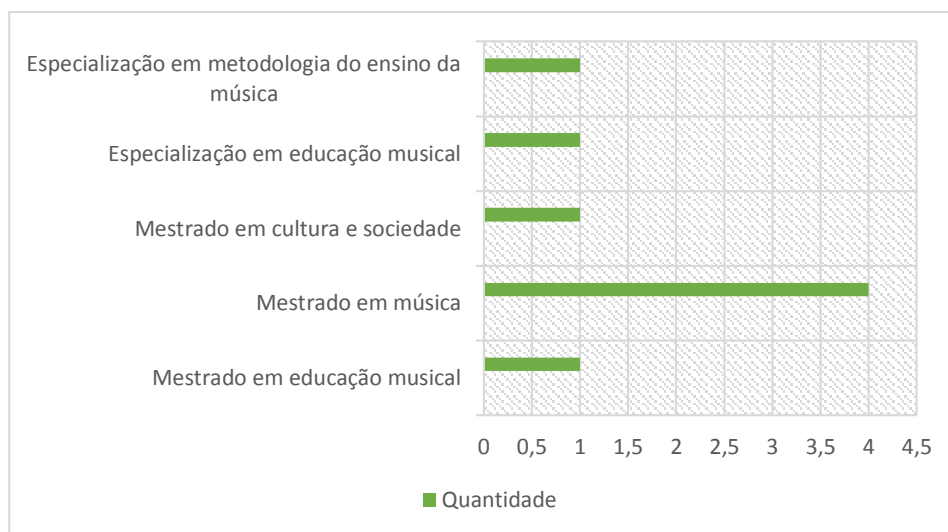
Fonte: Pesquisa direta, 2021

Gráfico 3 – Formação acadêmica em que.



Fonte: Pesquisa direta, 2021

Gráfico 4 – Outras formações.

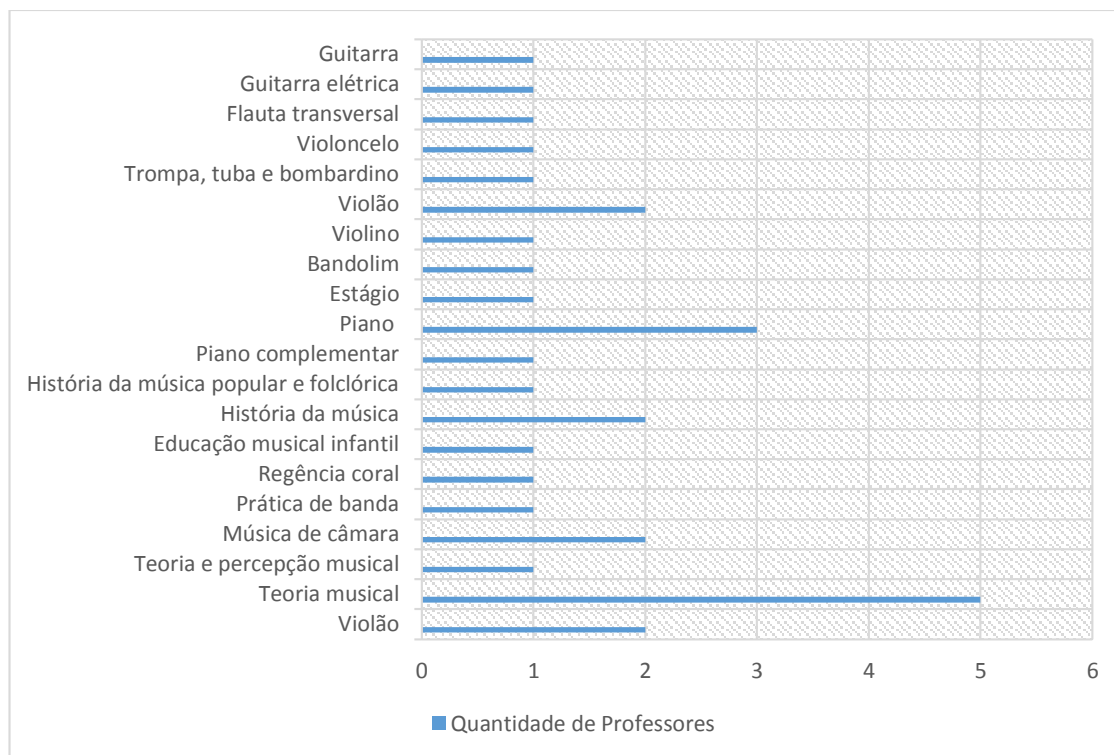


Fonte: Pesquisa direta, 2021

Com relação à formação acadêmica/profissional, nota-se que todos os profissionais são capacitados para exercer sua função na EMEM, visto que a maioria possui cursos técnico e superior na área de música, conforme demonstrado nos gráficos 1, 2 e 3.

Ainda aos professores foi perguntado quais as disciplinas e/ou instrumentos lecionam na Escola e obteve-se como respostas: 2 (dois) professores lecionam violão, 1 (um) teoria musical, 5 (cinco) teoria musical, 1 (um) teoria e percepção musical, 2 (dois) música de câmara, 1 (um) prática e banda, 1 (um) regência de coral, 1 (um) educação musical infantil, 1 (um) bandolim, 1 (um) violino, 2 (dois) história da música, 1 (um) história da música popular e folclórica, 1 (um) piano complementar, 1 (um) estágio, 3 (três) piano, 1 (um) trompa, tuba e bombardino, 1 (um) violoncelo, 1 (um) flauta transversal, 1 (um) guitarra elétrica e 1 (um) guitarra (ver gráfico 5).

Gráfico 5 – Disciplina ou Instrumentos que lecionam.

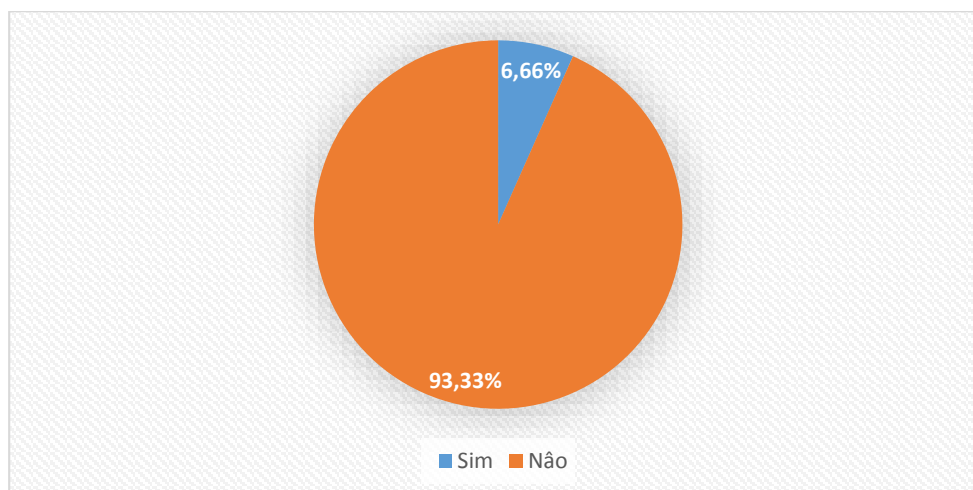


Fonte: Pesquisa direta, 2021

\* Os professores responderam mais de uma alternativa.

Quando questionados sobre a participação dos profissionais em cursos de capacitação voltados para a educação especial ou inclusiva, a maioria (93,33%) afirma que não participou (ver gráfico 6), o único profissional que participou fez o curso de musicografia braile, oferecido por outra instituição.

Gráfico 6 – Participação em cursos de capacitação voltados para educação especial ou inclusiva.



Fonte: Pesquisa direta, 2021

Ao serem questionados se a sua formação possui habilitação na área de educação especial, todos responderam que não. (ver gráfico 7)

Gráfico 7 – Sua formação possui habilitação na área de educação especial.



Fonte: Pesquisa direta, 2021

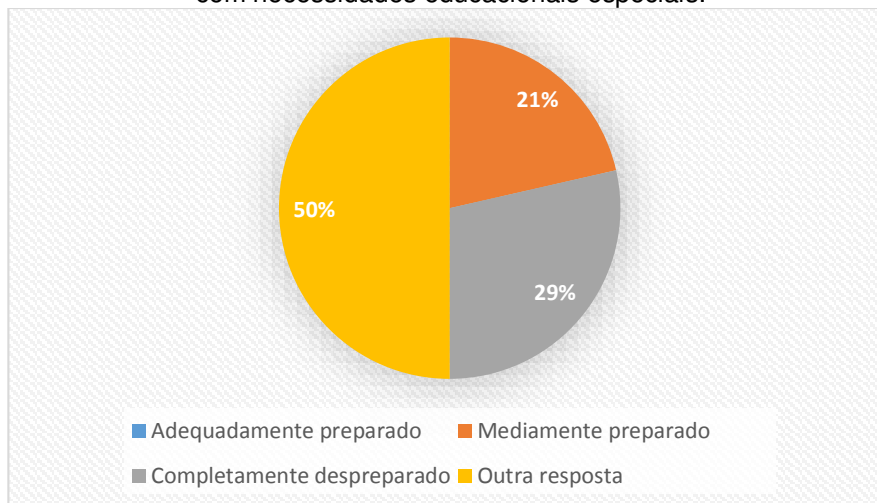
No que tange ao questionamento sobre possuir habilitação na sua formação na área de educação especial, nota-se o verdadeiro descaso das instituições de ensino técnico e superior na formação dos discentes, como afirma Deimling (2013, p. 246):

Assim, pensamos ser importante que o professor polivalente, responsável pela sala regular de ensino, adquira em sua formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas os conhecimentos sobre as características da criança com NEE e seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ele seja capaz, na prática, de contribuir para o sucesso no processo de aprendizagem desse aluno.

Por outro lado, não é viável jogar todo o peso e a responsabilidade apenas na formação inicial. É necessário enfatizar, assim, a necessidade da formação contínua bem como dos saberes experienciais, isso porque “os professores, em sua ação pedagógica, mobilizam e se apoiam em uma série de saberes provenientes de diferentes fontes” (Id. Ibid.).

Outra questão levantada, foi como os profissionais da EMEM se sentem em relação à sua qualificação para atuar com alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais (ver gráfico 8). Aqui a grande maioria afirmou que não se sente habilitada (50%), enquanto 21% acredita estar mediamente preparado e 21% diz se sentir completamente despreparado.

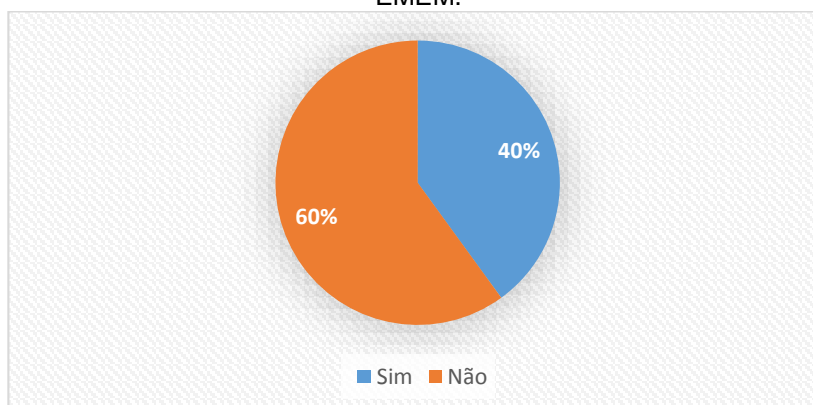
Gráfico 8 – Como se sente em relação à sua qualificação para atuar com alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.



Fonte: Pesquisa direta, 2021

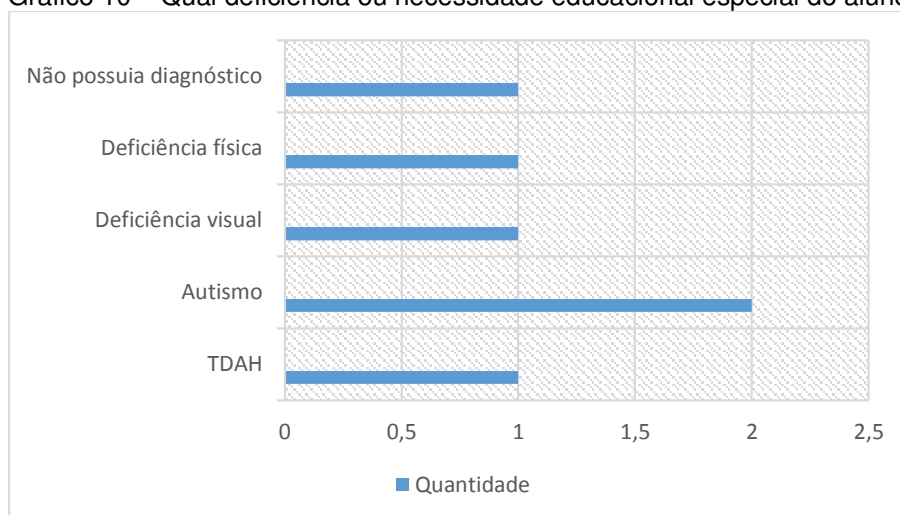
Foi questionado ainda se os profissionais já atenderam alunos com deficiência ou necessidade educacional especial na EMEM, se sim qual e como chegou a esta constatação. A maioria (60%) disse que não, enquanto 40% responderam que sim (ver gráfico 9). Segundo os profissionais, as deficiências atendidas foram: 1 (um) com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), 2 (dois) com autismo, 1 (um) com deficiência visual, 1 (um) não possuía diagnóstico e 1 (um) com deficiência física (ver gráfico 10) e chegaram à constatação da deficiência: 2 (dois) através de informação da direção da escola, 3 (três) por meio de informação prestada à família, 1 (um) através de laudo médico e 2 (dois) através de informação colhida a partir de sua análise pessoal realizada no ambiente escolar (ver gráfico 11).

Gráfico 9 – Já atenderam alunos com deficiência ou com necessidade educacional especial na EMEM.



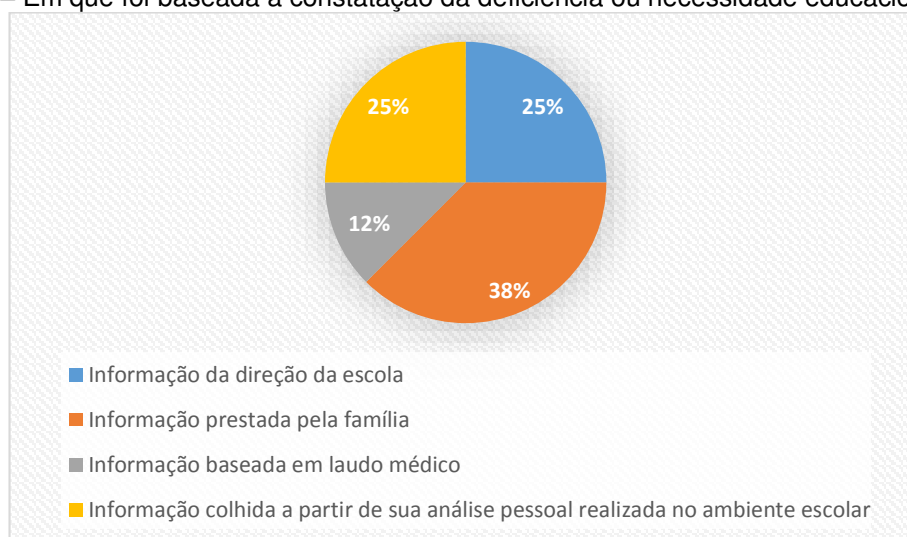
Fonte: Pesquisa direta, 2021

Gráfico 10 – Qual deficiência ou necessidade educacional especial do aluno.



Fonte: Pesquisa direta, 2021

Gráfico 11 – Em que foi baseada a constatação da deficiência ou necessidade educacional especial.

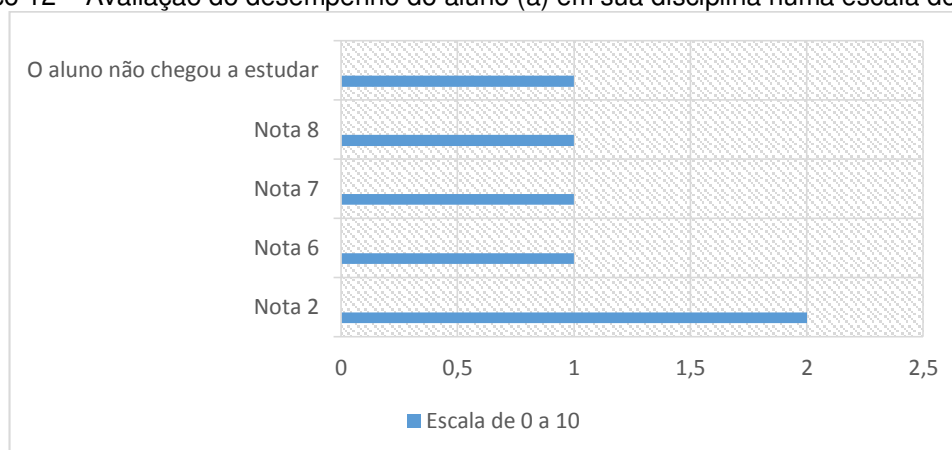


Fonte: Pesquisa direta, 2021

Ainda sobre os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais que foram atendidos pelos profissionais da EMEM, eles avaliaram estes alunos em suas disciplinas numa escala de 0 a 10: 1 (um) avaliou com nota 2 (dois); 1 (um) com nota 6 (seis); 1 (um) com nota 7 (sete); 1 (um) com nota 8 (oito) e 1 (um) afirma que o aluno não chegou a estudar para poder atribuir uma nota (ver gráfico 12).



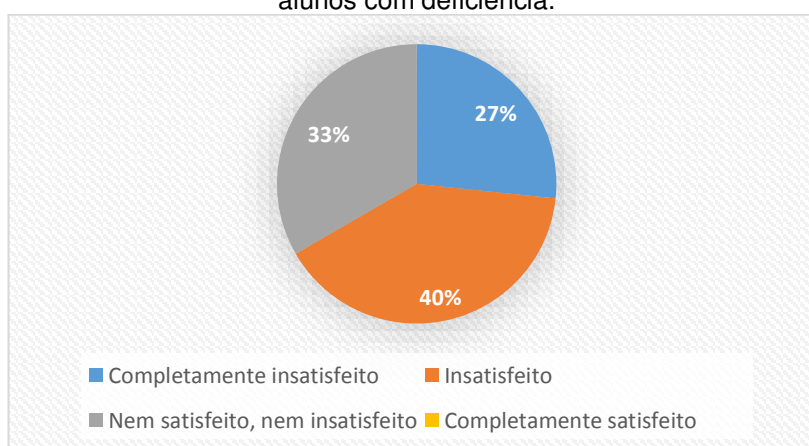
Gráfico 12 – Avaliação do desempenho do aluno (a) em sua disciplina numa escala de 0 a 10.



Fonte: Pesquisa direta, 2021

Outro questionamento levantado foi sobre o nível de satisfação dos profissionais com a estratégia pedagógica da Escola de Música em relação ao ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais ou com deficiência. A maioria (40%) afirmou estar insatisfeita, enquanto 33% responderam que não estão satisfeitos e nem insatisfeitos e 27% que estão completamente insatisfeitos (ver gráfico 13).

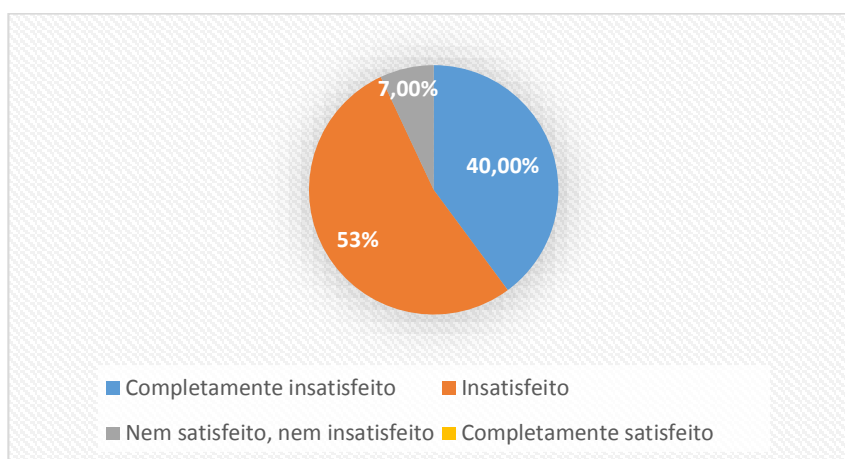
Gráfico 13 – Nível de satisfação com a estratégia pedagógica da EMEM em relação ao ingresso de alunos com deficiência.



Fonte: Pesquisa direta, 2021

Sobre o local das aulas na EMEM foi perguntado o nível de satisfação em relação ao espaço físico e acessibilidade, a grande maioria demonstrou insatisfação 53%, enquanto 40% responderam estar completamente insatisfeitos e 7% disseram não estar nem satisfeito e nem insatisfeito (ver gráfico 14).

Gráfico 14 – Nível de satisfação com o local das aulas na EMEM (espaço físico, acessibilidade).



Fonte: Pesquisa direta, 2021

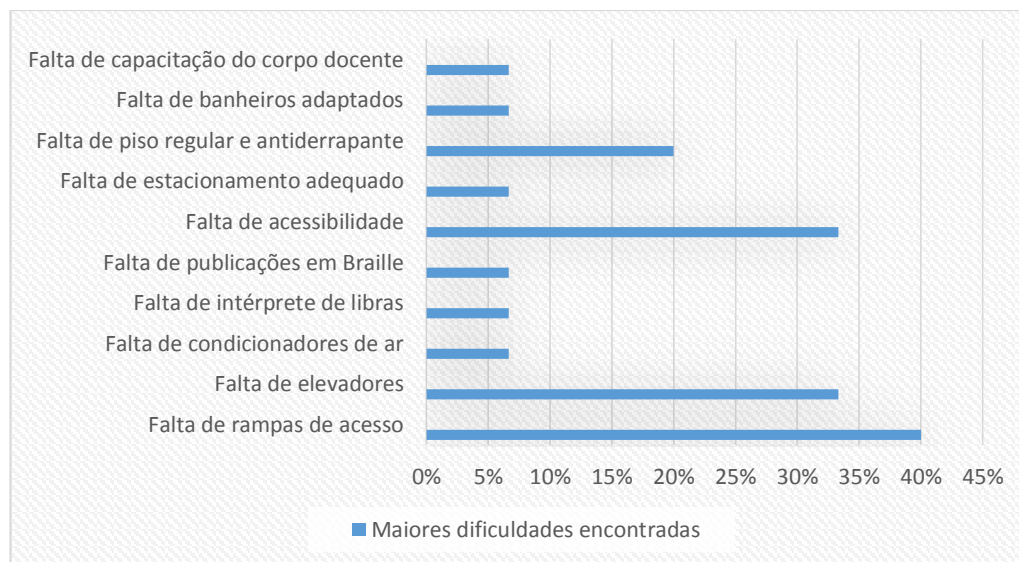
No que tange às instalações da EMEM questionou-se se eles acreditam que atendem satisfatoriamente as exigências de espaço físico e acessibilidade para alunos com deficiência, aqui a resposta foi unânime, todos (100%) afirmaram que não (ver gráfico 15). Em seguida solicitou-se que eles citassem as maiores dificuldades encontradas em relação ao espaço físico e acessibilidade, 6 (seis) citaram a falta de rampas; 5 (cinco) a falta de elevadores; 1 (um) a falta de condicionadores de ar; 1 (um) a falta de intérpretes de libras; 1 (um) a falta de publicações em braile; 5 (cinco) a falta de acessibilidade; 1 (um) a falta de estacionamento adequado; 3 (três) a falta de piso regular e antiderrapante; 1 (um) a falta de banheiros adaptados e 1 (um) a falta de capacitação do corpo docente (ver gráfico 16).

Gráfico 15 – As instalações da EMEM atendem satisfatoriamente as exigências de espaço físico e acessibilidade para alunos (as) com deficiência.



Fonte: Pesquisa direta, 2021

Gráfico 16 – Maiores dificuldades encontradas.



Fonte: Pesquisa direta, 2021

\* Os professores responderam mais de uma alternativa.

Nota-se que apesar da maioria dos profissionais que atuam na EMEM não se sentir preparada para trabalhar com alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, todos têm consciência que o prédio onde funciona a EMEM não possui estrutura adequada para atender tais alunos.

Durante a pesquisa, pode-se constatar, através de visita à EMEM, que realmente não há acessibilidade no prédio. Os ambientes só possuem acesso através de escadas, o que impossibilita, por exemplo, a entrada de cadeirantes, conforme imagens a seguir:

**Figura 5:** Imagens internas da EMEM



Fonte: Pesquisa direta, 2021

**Figura 6:** Imagens internas da EMEM



**Fonte:** Pesquisa direta, 2021

**Figura 7:** Imagens internas da EMEM



**Fonte:** Pesquisa direta, 2021

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, conclui-se que promover a Educação Inclusiva é, sem dúvida, um desafio para a sociedade contemporânea, porque exige mudanças profundas, que necessitam cuidado, perseverança, ações consolidadas e políticas públicas fortes e efetivas no sentido de garantir não apenas o acesso à escola para todos, mas também, a educação de qualidade para todos.

Apesar de ser notável os avanços referentes a implementação da Educação Inclusiva, principalmente no que se refere a evolução dos textos das leis brasileiras, a segregação educacional da pessoa com deficiência ainda é uma realidade em nossa sociedade. Portanto, a concretização da garantia dos direitos educacionais tem encontrado barreiras no confronto com as concepções históricas da exclusão.

Assim, transformar essa realidade é um desafio que os sistemas de ensino e todos os indivíduos a ele associados precisam se dispor a alcançar, pois são enfrentados muitos obstáculos para modificar as condições excludentes de ensino e aprendizagem, já que adaptar um projeto novo e extremamente necessário, como é o caso da inclusão, não é simples.

Entende-se que as escolas que reconhecem e valorizam as diferenças, desenvolvem projetos educacionais inclusivos e o ensino que ministram difere do proposto, para atender às particularidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma. Compreende-se que as políticas de inclusão compõem, além de um grande desafio para o século XXI, uma oportunidade para a construção de um mundo mais humano e mais justo, no qual todos possam viver em harmonia e de modo sustentável, pois a inclusão não é só uma política, mas um caminho que, ao trilhar, construímos.

Portanto, esta pesquisa demonstra a extrema necessidade de capacitação dos profissionais que atuam na EMEM, visto que todos se sentem despreparados para atuarem com as pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, como também uma reestruturação de todo o prédio onde a escola funciona, porque o mesmo não possui acessibilidade para receber alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2006/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva**: desafios à experiência teórica nas práticas pedagógicas. Educação Especial. Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, maio/ago. 2015.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em 06 de julho de 2021.

Deimling, N. N. M. (2013). **A educação especial nos cursos de pedagogia**: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. Educação Unisinos, 17(3), 2013, p. 238-249.

FERREIRA, Ana Neuza Araújo. **A Escola Lilah Lisboa de Araújo**: O ensino de música no Nordeste e no Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2017.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Som, 2012.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: prática pedagógica para uma escola sem exclusões. 1ª ed. - São Paulo: Paulinas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego**. In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (Org.). Tornar a Educação Inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre formação de professores**: expectativas e pré-formação de licenciandos em música e artes visuais. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 40, 2011, p. 79-94.

ZORZAL, Ricieri Carlini; FERREIRA, Ana Neuza Araújo. **Escola de Música do Estado do Maranhão - EMEM**: um estudo de caso histórico-organizacional para proposição de ações administrativas. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria, v. 6, n. 12 Maio/ago. 2017 p. 43-58.