



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS DOCENTES E EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OLINDA-PE**

CRISLANY VIANA DA SILVA

**Recife
2017**

CRISLANY VIANA DA SILVA

**PRÁTICAS DOCENTES E EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OLINDA-PE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

ORIENTADORA: Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida

**Recife
2017**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586p Silva, Crislany Viana da.
Práticas docentes e educação musical inclusiva no ensino fundamental da rede municipal de Olinda-PE / Crislany Viana da Silva. – 2017.
127 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Prática de ensino. 2. Música. 3. Educação inclusiva. 4. Inclusão. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de. II. Título.

370.71 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-36)

CRISLANY VIANA DA SILVA

**PRÁTICAS DOCENTES E EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OLINDA - PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 10/03/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

*A todos os professores de música que lutam por uma
educação musical significativa para todos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, “porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas” (Romanos 11:36a).

Aos meus pais, Ivanilda e Joel, por todo o amor, apoio e cuidados a mim dedicados.

À minha orientadora, Dra. Cristiane Galdino, por partilhar seus conhecimentos, sua experiência e sua amizade. E por ser, para mim, exemplo de educadora e de pesquisadora.

Ao Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz e à Dra. Clarissa Martins de Araújo pelos preciosos conselhos durante a qualificação. Ao Dr. Luis, por apesar das circunstâncias, não ter desistido de integrar minha banca.

À Dra. Conceição Carrilho, por participar da minha banca de defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, pelos momentos de formação.

Ao Departamento de Música da UFPE, por ter contribuído na realização do meu primeiro sonho acadêmico, a licenciatura em Música.

À CAPES, pela bolsa.

À Secretaria de Educação de Olinda, pelas informações concedidas.

Aos professores de música participantes de nossa pesquisa, por terem aberto as portas de suas salas de aula e pela confiança em mim depositada.

Aos gestores das duas escolas, por terem possibilitado nossa pesquisa.

Aos funcionários e demais professores das escolas, por compartilharem comigo, seu espaço de trabalho. E aos alunos, pela compreensão diante da minha presença.

Ao meu noivo, Jovany, porque mesmo distante fisicamente, esteve emocionalmente perto, me apoiando e me incentivando.

À minha tia Sueli, por todo o investimento em meus estudos.

Ao Raron, meu irmão, por todas as caronas ao chegar à minha cidade de origem.

À amiga/irmã Akaline, e seu marido Alexandre, pela grande amizade e por terem me dado um lar durante todo o curso de Mestrado.

Ao amigo Rodrigo, por todo o incentivo durante a seleção do Mestrado.

A todos que compõem a Primeira Igreja Presbiteriana de Gravatá, pelo amor compartilhado e pelas orações. Em especial aos meus queridos irmãos e irmãs em Cristo, Pr. Willams Augusto e sua esposa Jannaine; Presbítero Aprígio e sua esposa e filha, Ticiane e Camilla; Tatiane Guedes, Josimar e Iago.

À amiga Monise, pelo Abstract.

Enfim, a todos que me apoiaram e torceram por mim. Muito obrigada!

Olhe para elas...

Como gotas frescas de orvalho repousando nas folhas - presentes do céu.

Esticando e virando, escorregando e caindo... Como pérolas delicadas - brilhando com sorrisos.

Não deixemos perder essas pequenas estrelas na Terra...

Como o brilho do sol em um dia de inverno banha um jardim dourado, elas afugentam as trevas de nossos corações e aquecem nosso ser.

Não deixemos perder essas pequenas estrelas na Terra...

Como fontes de cores ou borboletas sobre flores, como o amor que se basta.

Elas são ondas de esperança, são a aurora dos sonhos e eterna alegria.

Não deixemos perder essas pequenas estrelas na Terra.

E na densa escuridão, no âmago da noite, elas são a chama que dispersa o temor;

Como a fragrância de um pomar que preenche os ares;

Como um caleidoscópio e suas miríades de cores;

Como flores crescendo em direção ao sol;

Como notas de flauta em uma quieta floresta.

Elas são um sopro de ar fresco, o ritmo e a música da vida.

Não deixemos perder essas pequenas estrelas na Terra...

Como a vida que pulsa, como botões destinados a florir.

Como a brisa fresca da estação, elas são bênçãos de nossos ancestrais...

Não deixemos perder essas pequenas estrelas na Terra.

(Música indiana *Taare Zameen Par* (Pequenas estrelas na Terra) – Compõe a trilha sonora no filme “Como estrelas na Terra, toda criança é especial”, 2007).

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender como têm se constituído as práticas de professores de música com crianças com deficiência em escolas de Educação Básica. Os objetivos específicos foram: conhecer como os projetos político-pedagógicos das escolas e os planos de aula dos professores contemplam a educação dos alunos com deficiência; identificar as concepções dos professores e outros aspectos acerca da educação musical de alunos com deficiência em escolas de educação básica e caracterizar as ações educativas desenvolvidas por professores de música em sala de aula comum, no ensino musical de alunos com deficiência. O referencial teórico do trabalho aborda conceitos relativos à prática docente, inclusão, educação musical escolar e educação musical inclusiva. Para alcançar os objetivos, foi desenvolvido um estudo de casos com dois professores de música da rede municipal de Olinda-PE. Os dados foram analisados qualitativamente e coletados a partir de análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas. A partir dos resultados, concluímos que os professores de música enfrentam diversos desafios em suas práticas docentes, entre eles, a precariedade do sistema escolar, a falta do apoio pedagógico em sala de aula e a limitação da formação inicial e continuada. Mas apesar dos desafios, desenvolvem diversas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, criam recursos pedagógicos complementares, adaptam instrumentos musicais, procuram ajuda de outros profissionais e fazem avaliações diferenciadas. Além disso, suas ações são subsidiadas por concepções relativas ao acreditar no potencial de todos os alunos e de uma educação musical pautada no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Prática docente. Professores de música. Alunos com deficiência. Educação básica.

ABSTRACT

The present work had as objective understanding how the practice of music teachers with disabled children in Basic Education schools has been constituted. The specific objectives were to understand how the school's political-pedagogical projects and the teacher's lesson plans contemplates the education of disabled students, identify the teacher's conceptions and other aspects about the musical education of disabled students in Basic Education schools and identify the educational actions developed by music teachers in classrooms. The theoretical framework of this work approaches concepts related to teaching practice, inclusion, music education in schools and inclusive music education. To reach our objectives, we developed a case study with two music teachers from the municipal network of Olinda-PE. The data was analyzed qualitatively and collected from documental analysis, observations and semi - structured interviews. With the results, we conclude that music teachers face several challenges in their teaching practice, among them, the precariousness of the school system, the lack of pedagogical support in classroom and the limitation of initial and continuing education. Although, despite the challenges, they develop strategies for the teaching-learning process of disabled students. They create complementary pedagogical resources, adapt instruments, look for help from other professionals and make differentiated valuations. In addition, their actions are subsidized by concepts related to believing in the potential of all students and a musical education based on student's autonomy development.

Key Words: Teaching practice. Music teachers. Disabled students. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|----------------------|--|----|
| FIGURA 1 | Esquematização sobre prática pedagógica e prática docente segundo Souza (2012) e Zabala (1995) | 45 |
| FIGURA 2 | A diferença entre integração e inclusão..... | 56 |
| FIGURA 3 | Suporte para pandeiro..... | 66 |
| FIGURA 4 | Órtese para preensão de baqueta | 67 |
| FIGURA 5 | Prancha de comunicação com a canção “O cravo e a rosa”..... | 67 |
| FIGURAS 6 E 7 | Atividades da apostila elaborada por PB..... | 89 |
| FIGURAS 8 E 9 | Flauta doce adaptada para a aluna com deficiência intelectual..... | 92 |
| FIGURA 10 | Digitação da escala de Dó maior na flauta doce..... | 93 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|--|----|
| TABELA 1 | Distribuição das publicações sobre Educação Musical Inclusiva no período de 2009 - 2015 | 35 |
| TABELA 2 | Quantitativo das produções sobre Educação Musical Inclusiva que enfocam a prática do professor de música e as escolas de educação básica, no período de 2009 - 2015..... | 42 |

LISTA DE SIGLAS

- ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical
- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- ANPPOM** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DSM-V** - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V
- EJA** - Educação de Jovens e adultos
- FACHO** - Faculdade de Ciências Humanas de Olinda
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Inep** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras** - Língua Brasileira de Sinais
- MEC** - Ministério da Educação
- PA** - Professor(a) A
- PB** - Professor(a) B
- Pibid** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- Seesp** - Secretaria de Educação Especial
- TDAH** - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- TEA** - Transtorno do Espectro Autista
- TGD** - Transtornos Globais do Desenvolvimento
- TGD-SOE** - Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação
- UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 | PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA... | 19 |
| 2.1 | A escolha das escolas e dos professores..... | 19 |
| 2.2 | O estudo de caso como procedimento metodológico da pesquisa..... | 21 |
| 2.3 | A rede municipal de Olinda..... | 22 |
| 2.4 | Caracterização das escolas e das turmas..... | 23 |
| 2.4.1 | Escola A..... | 23 |
| 2.4.2 | Escola B..... | 25 |
| 2.5 | Caracterização dos professores..... | 26 |
| 2.5.1 | Professor(a) A (PA)..... | 26 |
| 2.5.2 | Professor(a) B (PB)..... | 27 |
| 2.6 | Procedimentos de coleta de informações..... | 27 |
| 2.7 | Análise de conteúdo..... | 30 |
| 3 | PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA EM DISCUSSÃO..... | 33 |
| 3.1 | A educação musical inclusiva na produção do conhecimento no Brasil..... | 33 |
| 3.1.1 | Dissertações e Teses..... | 35 |
| 3.1.2 | Anais dos Congressos da ANPPOM..... | 37 |
| 3.1.3 | Anais dos Congressos nacionais da ABEM..... | 38 |
| 3.1.4 | Revista da ABEM e Revista Brasileira de Educação Especial..... | 40 |
| 3.1.5 | Aproximação com o problema de pesquisa..... | 41 |
| 3.2 | Conceituando prática docente..... | 43 |
| 3.3 | Educação inclusiva: aspectos conceituais e legais..... | 49 |
| 3.3.1 | Inclusão ou integração?..... | 53 |
| 3.3.2 | A escola inclusiva..... | 56 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3.4 | O ensino de música na escola de educação básica..... | 58 |
| 3.5 | Caminhos para uma prática docente musical inclusiva..... | 60 |
| 4 | PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA | 70 |
| 4.1 | Os desafios da prática docente musical inclusiva..... | 70 |
| 4.2 | Estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem musical com alunos com deficiência..... | 80 |
| 4.3 | Os olhares dos professores de música acerca da inclusão de alunos com deficiência em escolas de educação básica..... | 98 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 103 |
| | REFERÊNCIAS..... | 107 |
| | APÊNDICE A..... | 123 |
| | APÊNDICE B..... | 124 |
| | APÊNDICE C..... | 125 |
| | APÊNDICE D..... | 126 |

1 INTRODUÇÃO

O acesso à educação gratuita aos alunos com deficiência é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, no inciso III do Artigo 4º.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III – Atendimento educacional gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 2).

Ao tratar sobre esse atendimento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que todas as crianças devem, sempre que possível, “aprender juntas em classes comuns, independentemente de suas dificuldades ou diferenças” (BRASIL, 2001, p. 15-16). Para efetivar essa inclusão, o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem por objetivo “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 2). Como consequência da conscientização daqueles que têm, em suas famílias, crianças com essas características, esse atendimento em escolas de educação básica vem sendo ampliado.

Em 2008, a Lei nº 11.769 altera a LDBEN (1996), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, que passa a ser “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do componente curricular Arte (BRASIL, 2008, p. 1). Esse foi um grande avanço para o reconhecimento, no Brasil, da música como um instrumento necessário para o processo de humanização do indivíduo através da educação. Em 2016, esta lei foi atualizada para a lei nº 13.278, que passou a vigorar com a seguinte redação: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as

¹Em 2013, com a publicação Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), a nomenclatura Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) foi substituída por Transtornos do Espectro Autista (TEA). O TEA é uma condição geral para um grupo de desordens no desenvolvimento do cérebro, englobando o Autismo, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Infantil Desintegrativo e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD-SOE). A expressão Transtornos Globais do Desenvolvimento será encontrada em algumas legislações citadas neste texto por terem sido publicadas em anos anteriores a 2013.

linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016a, p. 1).

Ainda em 2016, tivemos outro importante avanço para o ensino de música na educação básica: a homologação das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº 2.

Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b, p. 1).

O documento dá direcionamentos específicos quanto à inclusão do ensino de Música nos projetos político-pedagógicos das escolas como conteúdo curricular obrigatório; quanto à adequação dos tempos e dos espaços para o ensino da música; à organização de seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música; quanto à formação inicial e continuada de professores de música; entre outras questões. Nas Diretrizes, a música é entendida como um direito humano e que deve se constituir como uma prática curricular estendida a todos os estudantes. Além disso, de acordo com a resolução, o ensino de música precisa ser integrado ao projeto político-pedagógico das escolas e não ser reduzida a um papel secundário, ou seja, em momentos pontuais da rotina escolar, projetos complementares ou extracurriculares, em festividades ou como ferramenta de apoio a outras disciplinas. As diretrizes definem, ainda, que competem às escolas “organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música” (BRASIL, 2016b, p. 9).

Em decorrência disso, atualmente, há muitos professores de música atuando em escolas de educação básica e, portanto, atendendo, também, a alunos com deficiência em processo de inclusão e buscando desenvolver uma educação musical inclusiva. Louro (2015, p. 36) define educação musical inclusiva como trabalhos que “juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam”. Diferente de Educação Musical Especial que é definida como “aulas de música para grupos fechados de pessoas com deficiências” (LOURO, 2015, p. 36). Alguns estudos ressaltam que muitos professores se sentem despreparados para desenvolver um ensino inclusivo coerente e sensível (KEBACH; DUARTE, 2008; RABÊLLO, 2009; SOARES, 2012), pois não são capacitados em sua formação inicial. Para essas autoras, apesar dos cursos

oferecerem alguma disciplina relacionada à educação inclusiva, ainda não é suficiente para que os professores se sintam preparados para atender a alunos com deficiência.

Dessa forma, as perguntas que nortearam a presente pesquisa foram: como têm se constituído as práticas docentes de professores de música no ensino de crianças com deficiência em escolas de Educação Básica? Como os projetos político-pedagógicos das escolas contemplam a educação dos alunos com deficiência? Quais as concepções dos professores sobre a educação musical para alunos com deficiência? Que ações educativas são desenvolvidas por professores de música em sala de aula comum, no ensino musical de alunos com deficiência? Para responder a esses questionamentos, o objetivo geral foi *compreender como têm se constituído as práticas docentes de professores de música no ensino de crianças com deficiência em escolas de Educação Básica*. Como objetivos específicos, destaco:

- Conhecer como os projetos político-pedagógicos das escolas contemplam a educação dos alunos com deficiência;
- Identificar as concepções dos professores e outros aspectos acerca da educação musical de alunos com deficiência em escolas de educação básica;
- Caracterizar as ações educativas desenvolvidas por professores de música em sala de aula comum, no ensino musical de alunos com deficiência.

O interesse por educação musical inclusiva surgiu durante os últimos semestres do curso de licenciatura em música, no período em que me tornei bolsista do subprojeto de Música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse período, fui desafiada a trabalhar com alunos com deficiência cognitiva, integrantes de duas turmas de Educação Especial de uma escola de educação básica da rede estadual de Pernambuco. Senti-me desafiada porque, até aquele momento, eram insuficientes os meus conhecimentos sobre educação especial. Até então, os poucos conhecimentos que tinha sobre o tema eram relacionados à disciplina de “Introdução à Libras, disponibilizada para todas as licenciaturas, e a um minicurso de Musicografia Braille previsto pelo mesmo subprojeto do Pibid. Esses conhecimentos, claramente, não eram suficientes para dar conta das especificidades que aulas de música para turmas de alunos com deficiência cognitiva exigiria. Diante dessa situação, busquei ler sobre o assunto, pesquisando alternativas de atividades e de adaptações de materiais e de jogos musicais, o que resultou em um trabalho muito relevante e gratificante para todas as pessoas envolvidas.

Dessa experiência resultou o trabalho de conclusão de curso intitulado “Educação musical do aluno com deficiência cognitiva: um estudo de caso a partir de experiências em sala de aula”. Os resultados obtidos nesse estudo contribuíram para uma melhor compreensão da importância da educação musical como parte integrante do currículo da educação especial da escola básica, tendo em vista a música como um eficaz instrumento de socialização do indivíduo, nesse caso, do aluno com deficiência cognitiva. As reações dos alunos que foram observados e as entrevistas com as professoras das turmas de educação especial serviram para ampliar o conhecimento sobre como a educação musical pode ajudar no desenvolvimento do aspecto social dos alunos com deficiência cognitiva e no aspecto pedagógico, mostrando, assim, que a música, além de educar, é capaz de desenvolver outros aspectos fundamentais para o ser humano. O desenvolvimento dessa pesquisa gerou grandes inquietações referentes à minha própria formação, em relação a estar preparada para atender a alunos com deficiência nas minhas aulas. Por esse motivo, busquei complementar a minha formação, cursando outras disciplinas sobre inclusão e minicursos sobre educação musical inclusiva, oferecidos em congressos e em outros eventos, aproximando-me mais do tema.

Durante os últimos períodos do curso de graduação, surgiu a oportunidade de exercer o papel de ledora² de um aluno cego do Departamento de Música da UFPE. Essa experiência permitiu-me acompanhar de perto e de forma intensa o processo de inclusão de um aluno com deficiência no ensino superior. As barreiras encontradas, as buscas por melhorias na acessibilidade das aulas ministradas pelos professores, as lutas por uma universidade mais acessível, cada momento de decepção diante do preconceito ou da falta de conhecimento das pessoas, mas também, cada conquista alcançada, trouxe-me a compreensão de como é o processo de inclusão de um aluno com deficiência no contexto do ensino superior.

Os conhecimentos construídos a partir das experiências nesses dois contextos, em turmas especiais de escolas de educação básica e no ensino superior, fomentaram as inquietações sobre como o processo de inclusão está sendo desenvolvido, também em outro contexto: nesta nova configuração da sala de aula da escola de educação básica, constituída por alunos com e sem deficiência. Além disso, em conversas informais com professores de música que se depararam com alunos com deficiência em suas salas de

² Pessoa que faz leitura para deficientes visuais.

aula, ficou claro que esses não se sentem preparados para atendê-los. Os professores demonstram temores, dúvidas latentes e não sabem que caminho percorrer para superar os desafios. Essa situação provocou ainda mais questionamentos acerca da prática desses professores em relação aos alunos com deficiência.

A partir de uma revisão bibliográfica que será exposta no segundo capítulo desta dissertação, foi observado que educação musical inclusiva, no geral, tem sido abordada sob diversos enfoques nas pesquisas acadêmicas em todo o país. Porém, ainda são incipientes os estudos diretamente relacionados às práticas de professores de música na perspectiva da inclusão. Essa situação é agravada quando o cenário é a escola de educação básica. Tais constatações ressaltam a importância da investigação das práticas de professores de música para o ensino de alunos com deficiência em escolas de educação básica. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão ajudar a compreender como esses docentes entendem e põem em prática a educação musical das pessoas com deficiência e, mais ainda, poderão auxiliar os cursos de formação de professores de música na elaboração de suas propostas curriculares, uma vez que a relação teoria/prática pode e deve se retroalimentar.

A dissertação está estruturada da forma descrita a seguir. O primeiro capítulo, intitulado “Práticas de professores de música como objeto de investigação: escolhas metodológicas e caracterização do campo e participantes da pesquisa” situa o leitor de todo o panorama de nossa pesquisa, pois nele é apresentado não só as nossas escolhas metodológicas: abordagem, estratégia de pesquisa, instrumentos para a coleta dos dados e processos de análise, como também apresentamos as escolas (campo de nosso estudo), as turmas e os professores participantes. No capítulo 2, em que é apresentada a fundamentação teórica, início com o ponto “A educação musical inclusiva na produção do conhecimento no Brasil”, no qual há o levantamento em diversas fontes de dados, das pesquisas sobre educação musical inclusiva produzidas no Brasil, a partir do ano de 2009 até 2015. O segundo tópico traz conceitos relacionados à prática docente e o terceiro, à educação inclusiva. O quarto ponto apresenta considerações sobre o ensino de música nas escolas de educação básica e o quinto ponto, sobre a prática docente musical inclusiva. A análise e discussão dos resultados constituem o nosso capítulo 3, intitulado “Práticas de professores de música para o ensino de alunos com deficiência na rede municipal de Olinda”.

2 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tomo como objeto de investigação as práticas docentes de professores de música. Práticas docentes complexas e coletivas, possibilitadas pela relação com a ação discente e com a ação de produção do conhecimento (SOUZA, 2012). Dessa forma, por permitir a compreensão dos comportamentos ou eventos a partir das relações que emergem de seu contexto (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998), o caminho metodológico da pesquisa foi norteado pela abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características da investigação qualitativa que se adequam ao processo metodológico desenvolvido na pesquisa:

1. Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

O objetivo principal das pesquisas de cunho qualitativo consiste em “compreender as qualidades de um fenômeno específico, em um determinado contexto” (ILARI, 2007, p. 37). Além disso, diferente da pesquisa quantitativa, os seus métodos consideram a comunicação do pesquisador com os pesquisados e com o campo como parte da produção de conhecimento, além de permitirem que as subjetividades sejam integrantes do processo de pesquisa (FLICK, 2004). Por isso, como detalharei adiante, integro aos procedimentos de aquisição dos dados, além da análise documental, as entrevistas com os professores e a observação em campo.

2.1 A escolha das escolas e dos professores

Primeiramente, para a escolha do campo que sediará a pesquisa, era necessário um município em que já houvesse, em suas escolas, a atuação de professores de música licenciados. De toda a região metropolitana do Recife, apenas os municípios de Olinda e Jaboatão dos Guararapes realizaram concursos públicos para o cargo de professor de

música para as escolas de educação básica de suas respectivas redes. Ao procurar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, pesquisas relacionadas ao ensino de música em escolas pertencentes a essas duas redes municipais, encontrei, no contexto da rede municipal de Jaboatão, a dissertação de Pereira (2013)³, que buscou compreender como uma professora de música constrói saberes relacionados à prática de canto coral para adolescentes na educação básica. Já relacionada à inclusão, há a dissertação de Albuquerque (2007)⁴, que tem como foco a prática pedagógica inclusiva, utilizando como cenário de sua pesquisa, também a rede de Jaboatão. Apesar dos trabalhos de Pereira (2013) e Albuquerque (2007) terem objetivos distintos dos desta pesquisa, achei relevante conhecer aspectos da prática docente de professores de música e da educação inclusiva de outra rede de ensino. Portanto, escolhi a rede municipal de Olinda como contexto do presente estudo.

De acordo com o censo escolar de 2015 do IBGE, a rede municipal de Olinda é constituída por 81 escolas. Para servir de *lócus* para esta pesquisa, as escolas deveriam oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência e a disciplina de Música ministrada por um(a) professor(a) licenciado(a) que atendesse a esse público em turmas do ensino fundamental. Por isso, fui até a Secretaria de Educação da cidade e lá obtive as seguintes informações: das 81 escolas, 15 ofereciam o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência. Dessas, em apenas 3 havia professor de Música. Consegui, ainda, os nomes das escolas, os telefones e os endereços. Em seguida, entrei em contato com a gestão das instituições para marcarmos uma visita e explicar os objetivos da pesquisa, colher informações sobre o atendimento aos alunos com deficiência e, se possível, conversar com o(a) professor(a) de Música.

Nas três escolas, o contingente maior de crianças com deficiência encontrava-se nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, os professores de Música não atuavam nesse nível de ensino, levando-me a focar nos anos finais do ensino fundamental. Em uma das escolas, no ano letivo de 2016, encontravam-se matriculados nos anos finais do ensino fundamental, apenas uma aluna com bipolaridade e outro com

³PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Saberes mobilizados na prática de uma professora de canto coral para adolescentes na região metropolitana do Recife: um estudo de caso.** 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

⁴ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras.** 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

deficiência auditiva. A aluna com bipolaridade, por ter apenas problemas comportamentais e não necessariamente uma deficiência, não corresponderia aos objetivos desta pesquisa. Assim, por haver apenas um aluno com deficiência (auditiva) a ser atendido pelo professor de música, a pesquisa nessa escola tornou-se inviável, por haver a possibilidade de evasão do aluno.

Portanto, as outras duas escolas serviram de contexto para a pesquisa. Elegi, ainda, uma turma de cada escola para fazer as observações. Para isso, dei prioridade às turmas nas quais o alunado fosse o mais diversificado possível, chegando assim, coincidentemente, a turmas de 6º ano nas duas instituições. Farei suas respectivas caracterizações adiante (item 1.4).

Como procedimento ético, a fim de preservar a identidade das escolas e de seus professores, utilizei as letras A e B para a identificação das duas escolas, assim como de seus professores, respectivamente (PA e PB). Por haver poucos professores de música na rede e por expor informações específicas sobre os professores em suas caracterizações, decidi não identificar os seus gêneros, para dificultar uma possível identificação. Para as observações e entrevistas, os professores participantes assinaram a Concessão Gratuita de Direitos de Depoimento Oral (Apêndice C) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), garantindo a autorização para a execução do trabalho de pesquisa e para a divulgação dos dados obtidos.

2.2 O estudo de casos como procedimento metodológico da pesquisa

Os dois professores participantes são os únicos que dão aulas de música em escolas da rede municipal de Olinda, nas quais há uma quantidade significativa de alunos com deficiência inseridos em classes comuns. Diante dessa especificidade, como estratégia de pesquisa, elegi o estudo de caso que se caracteriza como

uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (PONTE, 2006, p. 2).

No âmbito da pesquisa em educação, o estudo de caso tem um grande potencial em relação às contribuições para os problemas da prática educacional. De acordo com André (2010, p. 52), uma das vantagens de se fazer um estudo de caso é a

“possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”. Outra vantagem, também apontada pela autora, é a “capacidade de retratar situações vivas do dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2010, p. 52).

Outras características que corroboram para que esta pesquisa se constitua como um estudo de caso é o interesse pelo que está acontecendo e em como está acontecendo tal evento e não pelos seus resultados; a pergunta de pesquisa é do tipo “como”; o pesquisador não tem controle sobre o que ocorre ou pode ocorrer, além de se tratar de um fenômeno contemporâneo que está ocorrendo numa situação da vida real (YIN, 2005; ANDRÉ, 2010).

Como investiguei as práticas de dois professores distintos, este consiste em um estudo de casos múltiplos. Yin (2005, p. 39) defende que fazer um estudo de “caso duplo” é “um objetivo mais valioso do que fazer um estudo de caso único”. Cabe ressaltar que a minha intenção não foi fazer uma comparação das práticas docentes desenvolvidas pelos professores A e B. Mas, apresentar os desafios e as possibilidades vivenciadas pelos dois professores no ensino musical de alunos com deficiência nas salas de aula regulares.

2.3 A rede municipal de Olinda

Como exposto anteriormente, a rede municipal de Olinda, em 2015, era constituída por 81 escolas, onde 60 ofereciam o ensino fundamental. Para atender a demanda do ensino fundamental havia, na rede municipal, o quantitativo de 692 docentes. No ano de 2015 haviam, matriculados no ensino fundamental, 15.401 alunos. Nos anos finais do ensino fundamental, o quantitativo era de 3.319 discentes. A educação especial, também nos anos finais, possuía 71 matrículas (INEP, 2015). Este número engloba os alunos de escolas especiais, de classes especiais ou alunos da inclusão.

Na secretaria de educação do município, há a Divisão de Inclusão, setor que tem a responsabilidade de viabilizar a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas dessa rede, como também sensibilizar e preparar o ambiente escolar para aceitar e desenvolver um trabalho pedagógico com esse público. A Divisão de Inclusão contrata estagiários dos cursos normal médio, pedagogia e psicologia para o apoio pedagógico

dos professores em sala de aula; acompanha o trabalho desses estagiários e lhes oferece formação bimestral sobre as deficiências; realiza um monitoramento em todas as escolas que oferecem o atendimento educacional especializado; acompanha o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais e oferece formações para os professores que atuam nessas salas. Na rede municipal de Olinda as salas de recursos multifuncionais foram implantadas no ano de 2008, em 15 escolas. Nelas, atuam professores com Especialização em Educação Especial.

2.4 Caracterização das Escolas e das turmas

2.4.1 Escola A

A escola A foi fundada em 1995, funciona em três turnos e atende às seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) (níveis II, III, IV e V) e Educação Especial com uma sala de recursos multifuncionais. Na escola são desenvolvidos diversos programas e projetos, tais como: Projeto “ParaláPracá”, Programa Escola Aberta, Programa Mais Educação e Projeto Gincana Sustentável. Em 2016, a escola atendia, em média, ao quantitativo de 756 alunos, que são subdivididos entre 24 turmas e 33 professores efetivos, sendo um de música. Nos anos finais do ensino fundamental estavam matriculadas duas alunas com deficiência.

A escola apresenta uma estrutura física precária. O prédio, visivelmente, necessita de reformas nos banheiros, na pintura das paredes de todo o prédio, uma nova construção na rampa de entrada, que está deteriorada, troca de portões e a extensão do muro que se encontra com fissuras e que, segundo o diagnóstico do projeto político-pedagógico da instituição, corre o risco de cair. Na escola há um primeiro andar onde se encontra o auditório, cuja estrutura está danificada. Os recursos de acessibilidade quase não existem: as poucas rampas de acesso estão deterioradas; as áreas de circulação, rodeadas de barreiras arquitetônicas; não há banheiros adaptados, nem pisos táteis. A sala de professores, sem ventilação adequada, acomoda a todos os docentes nos momentos de intervalos. Cada professor tem direito a um pequeno cômodo de um armário, onde guarda objetos pessoais e materiais escolares.

No objetivo geral da instituição, apresentado em seu projeto político-pedagógico, o público com deficiência é citado através da expressão “pessoas que

fazem parte da sala de recursos multifuncionais” (OLINDA, 2016, p. 8). O objetivo consiste em

desenvolver atividades relacionadas às práticas pedagógicas, estimulando todos que estão inseridos no âmbito escolar, articulando saberes, propiciando competência e habilidades, produzindo conhecimentos, bem como interagir com as pessoas que fazem parte da sala de recursos multifuncionais, valorizando seu potencial, possibilitando uma melhoria no processo de ensino aprendizagem” (OLINDA, 2016, p. 8, grifo meu).

Na caracterização da escola, o projeto deixa claro que sua concepção de educação inclusiva se respalda nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001. A inclusão é pensada como “um processo de inserção social, no qual o aluno encontra, na escola, um lugar de acolhida”. Nesse mesmo ponto é esclarecido o papel da sala de recursos multifuncionais, que promove o atendimento educacional especializado, elaborando e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação de todos os alunos. Além de considerar suas necessidades específicas, complementando os serviços educacionais que visem à inclusão escolar. A sala de recursos multifuncionais da escola atende aos alunos em seus contra turnos, sob responsabilidade de duas professoras especializadas em Educação Especial (uma trabalha pela manhã e outra à tarde). A sala é bem pequena, climatizada, com uma mesa no centro, rodeada de materiais pedagógicos adaptados como jogos, cartazes com palavras em Braille, alfabeto com desenhos de mãos mostrando os sinais em Libras. Há ainda alguns livros com letras grandes e um computador.

A turma escolhida para as observações estava cursando o 6º ano do ensino fundamental, era constituída por 36 alunos, dos quais uma aluna tinha deficiência intelectual. Quando a elegi para fazer as observações, havia também um aluno com Síndrome de Down, porém, antes de iniciar a coleta de dados, ele retornou ao 5º ano, por não estar conseguindo acompanhar os conteúdos referentes ao 6º ano. A grande maioria dos alunos dessa turma era repetente, tendo uma faixa etária maior que a estabelecida para o 6º ano. Durante as duas primeiras observações, a aluna não tinha acompanhante pedagógico em sala de aula, porém, depois disso, em todas as aulas estava acompanhada por uma estagiária.

2.4.2 Escola B

A escola B foi fundada no ano de 1971. Atualmente, funciona em três turnos, atendendo à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) (níveis II, III, IV e V) e Educação Especial com uma sala de recursos multifuncionais. Além de oferecer vários programas e projetos: Mais Educação, Saúde na Escola, Escola sustentável e Atleta na escola.

No ano de 2016, a escola atendia ao quantitativo de 1.076 alunos. Pela manhã, das 7h às 11h30min, com 420 alunos distribuídos em 14 turmas; à tarde, de 13h às 18h30min, com 480 alunos em 17 turmas, e à noite, das 18h40min às 22h, com 176 alunos em cinco turmas. Nos anos finais do ensino fundamental havia 6 alunos com deficiência e o montante de 37 professores regentes, apenas um(a) de música.

Segundo a análise situacional do projeto político pedagógico da escola, por atender a diversas comunidades, seu alunado apresenta um perfil socioeconômico muito heterogêneo. Muitas famílias não desfrutam de fornecimento de água, iluminação pública legalizada, rede de esgoto e atendimento médico. Outras têm melhores condições financeiras e vivem em moradias estruturadas. Os alunos de baixa renda têm grande dificuldade em concluir a educação básica, pois muitos são biscateiros ou empregados do comércio em geral, por isso, ficam fatigados da jornada de trabalho diário. Essa situação gera retenções nas séries iniciais, o que geralmente acaba levando os estudantes para as turmas da EJA. A análise aponta, ainda, que muitos alunos, principalmente os mais novos, dependem da merenda como principal alimento, o que demonstra a condição econômica e social dos mesmos.

O prédio se localiza em um lugar de difícil acesso, embora as ruas em seu entorno sejam calçadas e saneadas, na rua lateral há um canal aberto, o qual, em tempos de chuvas deixa a escola ilhada. O ambiente escolar tem espaços muito pequenos. A área de circulação é bem limitada, com corredores apertados. As salas de aula são, em geral, pequenas e sem ventilação adequada. Na parte da frente existe um pátio coberto, onde ficam todos os alunos no momento do intervalo. O chão da escola é bem regular, não carecendo de rampas de acesso, porém, não é possível observar outros recursos de acessibilidade como banheiros adaptados e piso tátil. A sala de recursos multifuncionais da escola é ampla, porém não é climatizada e não tem ventilação suficiente. Dispõe de uma mesa, um computador, armários com jogos pedagógicos, materiais adaptados, livros infantis e cartazes com conteúdos em Braille ou em Libras. No projeto político-

pedagógico da instituição, três metas são propostas no sentido de garantir melhorias na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais:

1. Viabilizar o apoio e a responsabilidade da secretaria de educação no processo de inclusão;
2. realizar um monitoramento dos alunos com dificuldades de aprendizagem com acompanhamento bimestral de seu desempenho, através de instrumentos de análise;
3. Viabilizar o uso da sala multifuncional e de informática, complementando o trabalho em salas ambiente (OLINDA, 2015/2016, p. 20).

A turma observada nesta escola também foi um 6º ano do ensino fundamental. Constituída por 32 alunos, nela havia três alunos com deficiência, um com deficiência intelectual, outro com autismo e uma aluna com deficiência física (braço esquerdo atrofiado). Durante as observações, o aluno com deficiência intelectual e o aluno com autismo não participaram juntos das aulas. O aluno com deficiência intelectual não tinha acompanhante pedagógico, enquanto o aluno com autismo só ficava em sala se estivesse acompanhado pela estagiária de psicologia.

2.5 Caracterização dos Professores

2.5.1 Professor(a) A (PA)

Formou-se no curso de licenciatura em música no ano de 2013 e ingressou na rede municipal de Olinda no segundo semestre do mesmo ano, através de concurso público. Em sua formação inicial não cursou nenhuma disciplina específica de educação musical inclusiva. Cursou a disciplina “Introdução à Libras, componente obrigatório nas licenciaturas desde 2005 (BRASIL, 2005). No ano da pesquisa, estava cursando uma especialização na área de Cultura Popular, visando um mestrado em Etnomusicologia. Teve a oportunidade de participar de um minicurso específico de educação musical inclusiva. Além do cargo de professor(a) da rede municipal de Olinda, trabalha também como professor(a) de música em uma instituição privada.

2.5.2 Professor(a) B (PB)

Concluiu o curso de licenciatura, no ano de 2006, entrando na rede municipal de Olinda em 2011, por concurso público. No currículo do curso de licenciatura em música responsável por sua formação inicial não havia nenhuma disciplina relacionada à inclusão de pessoas com deficiência. Além da licenciatura em música, PB tem uma especialização em Arte-educação e outra em Educação Especial e estava cursando Psicologia em uma faculdade particular. Já fez vários minicursos relacionados à inclusão, educação inclusiva ou educação musical inclusiva. Pretende fazer o mestrado na área de Educação Inclusiva. Além de ser professor(a) da rede, exerce a mesma função em uma escola específica de música, desenvolvendo um trabalho com alunos com deficiência.

2.6 Procedimentos de coleta de informações

O estudo de caso “baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo” (YIN, 2005, p. 33). Para possibilitar essa triangulação dos dados, o processo de aquisição foi constituído por três etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma análise documental dos projetos político-pedagógicos das escolas. Pela sua essência norteadora, examiná-los foi fundamental para uma compreensão holística da prática docente. Consegui os projetos político-pedagógicos com as gestoras das escolas e deles foram apreendidas as informações que abordam o ensino dos alunos com deficiência. Tive acesso ao projeto da Escola B já nas primeiras visitas à instituição, o que possibilitou a análise do documento bem no início da pesquisa. O texto era curto, composto pelos itens: apresentação, justificativa, caracterização, metodologia, visão estratégica, objetivos, metas, ações propostas, avaliação e referências bibliográficas. Encontrei referência aos alunos com deficiência em seus objetivos específicos, nas metas e nas ações propostas. Ao projeto da Escola B, tive acesso no final da pesquisa. O documento era constituído dos itens: introdução, diagnóstico, objetivo geral, objetivos específicos, princípios educacionais, organização curricular, sistema de avaliação, metas (quantitativas e qualitativas), ações/cronograma, avaliação e referências bibliográficas. No diagnóstico, o projeto deixa evidente a sua concepção de Educação Inclusiva, esclarecendo quais são os objetivos da sala de recursos multifuncionais. Além disso, os alunos com deficiência são citados no objetivo

geral da instituição. As informações levantadas a partir da análise desses dois documentos estão distribuídas na caracterização das escolas (item 1.4) e no capítulo 3, referente aos resultados da pesquisa. A análise dos planos de aula que inicialmente fazia parte dos objetivos foi impossibilitada, pois não tive acesso aos mesmos.

A segunda etapa consistiu em entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa, pois, por sua natureza interativa, permitiu explorar em profundidade o tema, que dificilmente poderia ser investigado adequadamente através de questionários (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). As entrevistas são de fundamental importância para o estudo de caso, pois ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Nas entrevistas semiestruturadas, o pesquisador “faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168). Optei por esse tipo de entrevista porque me interessava pelas especificidades do tema e, por isso, não pretendia “podar” as respostas dos entrevistados. Dessa forma, utilizei um roteiro de perguntas (Apêndice A) que durante as entrevistas foi alterado (as perguntas tiveram a ordem modificada ou outras foram acrescentadas), conforme foram surgindo outros aspectos relevantes ou para algum esclarecimento. Através das entrevistas, busquei identificar as concepções dos professores de música acerca da educação de alunos com deficiência, da educação musical inclusiva na escola de educação básica e dos diversos aspectos de sua própria prática docente em relação aos alunos com deficiência. As entrevistas aconteceram individualmente e em datas distintas: 14 de junho de 2016 (PB) e 22 de junho de 2016 (PA), fora do ambiente de trabalho, em um lugar tranquilo. As entrevistas se desenvolveram como planejado, como uma conversa. Os professores, aparentemente, ficaram confortáveis para responder aos questionamentos, trazendo à tona declarações fundamentais para a nossa pesquisa. Como as entrevistas antecederam as observações, a partir de seus depoimentos foi possível imaginar o que encontraria no campo, conhecer algumas características dos alunos, das equipes de gestão das escolas e das práticas dos professores. Os depoimentos foram registrados com o gravador de áudio de um aparelho celular e, posteriormente, transcritos na íntegra. Para a apresentação de trechos de falas

no texto referentes aos resultados, foi necessário fazer uma “limpeza” de marcadores conversacionais⁵, quando usados excessivamente.

A terceira etapa consistiu de observação participante das aulas dos professores de música. Entendo a observações como uma forma de acesso às práticas docentes em si e por permitir ao pesquisador “descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre” (FLICK, 2009, p. 203). Segundo Flick (2009), a observação participante permite que o pesquisador observe, mas que também pode influenciar o que é observado, graças à sua participação. O roteiro de observação (Apêndice B) foi igualmente elaborado para os dois casos. Para a sua construção segui as variáveis da prática docente (ZABALA, 1995, p. 20-21), que estão caracterizadas posteriormente, no capítulo 2 desta dissertação, a saber: as sequências de atividades de ensino-aprendizagem ou sequências didáticas; as relações entre o professor e os alunos; a organização social da aula; a utilização dos espaços e do tempo; a maneira de organizar os conteúdos; o uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos (que recursos os professores utilizam e se fazem as adaptações necessárias aos alunos com deficiência e quais são essas adaptações) e a escolha de um procedimento para avaliação. Incluí, ainda, o tópico “impressões pessoais sobre a aula”. O roteiro foi previamente testado em uma observação piloto realizada em uma das escolas com um dos professores participantes, porém em uma turma diferente da observada no estudo propriamente dito.

Foram realizadas 6 observações de aulas na escola A e 7 na escola B totalizando 13 observações de aulas, no período de agosto a dezembro de 2016. Cada professor tinha duas horas-aula por semana. As aulas eram geminadas, mas havia, entre elas, o intervalo para o lanche e recreio. Portanto, acumulei o total de 26 horas-aula observadas. A meta era observar o quantitativo de 8 aulas em cada escola, porém, a coleta de dados foi bastante prejudicada pelos vários cancelamentos de aulas por falta de energia ou falta d’água, falta dos professores ou dos alunos com deficiência, comemorações de datas especiais, eleições, semana de provas e paralisações que aconteceram durante o período anteriormente mencionado. Apesar das dificuldades para concluir as observações, a entrada nas escolas foi muito agradável. Tive o apoio das gestoras e coordenadoras, dos demais professores, da professora da sala de recursos da Escola A e dos alunos das duas turmas. Os momentos de intervalo entre as duas aulas

⁵Os recursos verbais que operam como marcadores [conversacionais] formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência” (MARCUSCHI, 1986, p. 62). “como “né”, “tá”, dentre outros. [...] eles são característicos da fala: não trazem informações novas – de modo que não valem por seu conteúdo – [...]” (PENNA, 2015a, p. 141-142).

dos professores de música possibilitaram uma maior convivência com a comunidade escolar como um todo, além das duas salas de aula. A forma de registro dos dados foi o diário etnográfico, que em seguida eram organizados e digitados em aplicativo *word*. Gravei os áudios das aulas através do gravador de áudio de um aparelho celular, para fins de revisão, caso houvesse alguma dúvida durante a organização dos dados.

2.7 Análise de conteúdo

As três formas de aquisição dos dados constituem comunicações, mesmo que de diferentes naturezas. Assim, para analisar os dados empíricos, orientei-me pela Análise de Conteúdo. Bardin (2002, p. 31) a define como “um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” Por objetivar a análise dos significados, optei pela análise de conteúdo do tipo temática que permite inferências sobre a fonte e a situação em que foi produzido o material de análise (VALA, 1990).

Para uma melhor compreensão da aplicabilidade da técnica nas pesquisas em Educação, foi integrado ao nosso aporte teórico-metodológico, o texto de Moraes (1999). Para a análise dos dados, segui as cinco etapas propostas por esse autor, a saber: (1) preparação das informações; (2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; (3) categorização ou classificação das unidades em categorias; (4) descrição; (5) interpretação.

A preparação é a organização de todo o material de acordo com os objetivos da pesquisa. Li todos os documentos, a fim de escolher quais eram representativos para os objetivos. Estes constituíram a amostra. Depois, iniciei o processo de codificação com números para facilitar a identificação de cada comunicação ou documento.

A unitarização consiste em definir as unidades de análise, também chamadas de unidades de registro ou unidades de significado, que podem ser palavras, frases, temas ou até mesmo o próprio documento na íntegra. O que foi decidido, baseando-se no problema, nos objetivos e na natureza dos documentos foi classificar as unidades de análise por temas. Para facilitar este processo, defini cores diferentes para cada unidade de análise e grifei os trechos relacionados a cada uma delas com a cor estabelecida. Os temas encontrados foram:

- Precariedade do sistema escolar
- Intercâmbio de informações com outros profissionais
- Buscar ajuda dos alunos
- Conscientização dos alunos
- Falta de apoio pedagógico na sala de aula
- Limitações da formação inicial
- Limitações da formação continuada
- O uso de uma apostila para os alunos com deficiência intelectual e com autismo
- Avaliação diferenciada
- Aluno sentado na frente, próximo ao professor
- Estar atento às características de todos os alunos
- O que pensam os professores de música a respeito da educação de alunos com deficiência

O próximo passo foi definir as unidades de contexto, que são mais amplas que as de análise e fixam limites contextuais para interpretá-las. Assim, dentro de uma unidade de contexto há várias unidades de análise (MORAES, 1999). Tendo feito isso, iniciei o processo de categorização, que segundo o autor é, “sem dúvida, uma das etapas mais criativa da análise de conteúdo” (MORAES, 1999, p. 8). É o procedimento de agrupar os dados de acordo com o que há em comum. Os critérios previamente instituídos para essa classificação poderiam ser sintáticos, léxicos, expressivos ou semânticos. Optei por estabelecer critérios semânticos, pois o nosso objetivo foi construir categorias temáticas. Dessa forma, percebemos que as unidades de análise poderiam ser distribuídas em três grandes categorias: (1) Desafios da prática docente musical inclusiva; (2) Estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem musical com alunos com deficiência; (3) Os olhares dos professores de música acerca da inclusão de alunos com deficiência em escolas de educação básica. Originalmente, as categorias não estavam escritas dessa maneira, mas a versão anterior possuía o mesmo sentido. Aos poucos, fui aperfeiçoando o texto de cada uma delas. Por fim, a estrutura da análise ficou organizada da seguinte forma:

(1) Desafios da prática docente musical inclusiva

- Precariedade do sistema escolar
- Falta do apoio pedagógico em sala de aula
- Limitações da formação inicial

- Limitações da formação continuada

(2) Estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem musical com alunos com deficiência

- Buscar ajuda dos alunos
- Conscientização dos alunos
- Sentar o aluno na primeira fileira da sala ou ao lado do professor
- O uso de uma apostila para os alunos com deficiência intelectual e com autismo
- Intercâmbio de informações com outros profissionais
- Avaliação diferenciada

(3) Os olhares dos professores de música acerca da inclusão de alunos com deficiência em escolas de educação básica.

A quarta etapa é o primeiro momento de comunicação dos resultados das fases anteriores (MORAES, 1999), chama-se descrição. Nessa etapa, produzi textos sínteses para cada uma das categorias, utilizando citações diretas dos dados originais, já expressando os significados extraídos das comunicações. Com o objetivo de aprofundar os resultados apresentados durante a descrição, segui para a última etapa, a interpretação. Esta foi feita através da fundamentação teórica explicitada *a priori* e das nossas impressões.

Os capítulos que seguem delineiam percepções, minhas e de outros autores, sobre a realidade. Segundo Morin (2002, p. 80), “a percepção é uma tradução, mas as próprias palavras são, igualmente, traduções de traduções e de reconstruções, discursos, teorias do mesmo”. As palavras que aqui foram escritas são frutos de traduções e de reconstruções dessa mesma realidade. Essas geraram novos conhecimentos que, a partir de agora, serão aqui retratados.

3 PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA EM DISCUSSÃO

O presente capítulo traz a fundamentação teórica da nossa pesquisa. É composto por cinco seções. A primeira seção traz um panorama da produção do conhecimento no Brasil sobre educação musical inclusiva. A segunda consiste em estabelecer os conceitos de prática docente. A terceira versa sobre educação inclusiva. Na quarta parte, apresento como o ensino da música é concebido na escola de educação básica. Na quinta e última parte, esboço alguns subsídios para uma prática docente musical inclusiva.

3.1 A educação musical inclusiva na produção do conhecimento no Brasil

O objetivo deste tópico é fazer o levantamento das produções científicas no Brasil sobre Educação Musical Inclusiva, trazendo um estado do conhecimento quanto aos temas mais pesquisados, os contextos mais explanados e os instrumentos metodológicos mais utilizados. Faço uma apresentação das diversas temáticas encontradas nos trabalhos, porém, destaco as contribuições que têm como foco a prática do professor de música em relação ao ensino de alunos com deficiência no contexto da escola de educação básica, por se aproximar do objeto de investigação desta pesquisa. A familiarização com o estado atual do conhecimento sobre essa temática contribuiu para a construção das categorias teóricas da pesquisa e acrescentou informações relevantes para a fundamentação teórica.

Para fazer o levantamento, foram utilizados os dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶ (BDTD), os Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), os Anais dos congressos nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), as Revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Revista Brasileira de Educação Especial. Para isso, foram estabelecidos os seguintes descritores: Educação Musical Inclusiva e Educação Musical Especial, delimitando o período de tempo de 2009 a 2015. O ano de 2009 foi escolhido como o ponto de partida por ser o ano posterior à promulgação da lei que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. Em 2009, também, foi homologado o Parecer 13, regulamentando o decreto Nº: 6.571, de 17 de setembro

⁶ Disponível em: <<http://www.bdttd.ibict.br>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

de 2008, o primeiro que propagava o Atendimento Educacional Especializado como complementar ao ensino regular.

É importante descrever a metodologia utilizada para a obtenção dos dados que serão apresentados a seguir. Utilizando os descritores acima mencionados, separei todas as dissertações, teses e artigos que discutiam sobre educação musical e inclusão. Em seguida, foi feita uma leitura de todos os títulos e resumos, buscando identificar os objetivos e objetos de pesquisa, as metodologias utilizadas, os sujeitos da pesquisa, os *locus* e os principais resultados encontrados. Algumas vezes, tive que ler o texto na íntegra, pois alguns resumos não continham as informações necessárias. Esses dados foram distribuídos num quadro com a finalidade de facilitar a próxima fase que consistiu em selecionar, entre eles, os trabalhos que mais se aproximavam do objeto de estudo desta pesquisa. A tabela 1 apresenta o quantitativo geral das produções consultadas sobre a educação musical inclusiva, distribuídas anualmente durante o período estabelecido:

Tabela 1 – Distribuição das publicações sobre Educação Musical Inclusiva no período de 2009 - 2015.

| FONTE | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | TOTAL |
|--|-------------|-------------|-------------|---------------------------------|-------------|--------------------|-------------|--------------|
| BDTD | | | | | | | | |
| DISSERTAÇÕES | - | 2 | 1 | 1 | 2 | 7 | 1 | 14 |
| TESES | 1 | 1 | - | - | - | 1 | - | 3 |
| ANAIS DA ANPPOM | 2 | - | 1 | 5 | 2 | 3 | 2 | 15 |
| ANAIS DA ABEM NACIONAL | 3 | 10 | 10 | Não houve o evento ⁷ | 5 | Não houve o evento | 10 | 38 |
| REVISTA DA ABEM | - | - | - | 1 | - | - | 1 | 2 |
| REVISTA B. DE EDUCAÇÃO ESPECIAL | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 2 |
| TOTAL | 6 | 13 | 12 | 7 | 9 | 12 | 15 | 74 |

Fonte: BDTD, Anais da ANPPOM e ABEM, Revistas da ABEM e Revista Brasileira de Educação Especial.

Nesse cenário, apresentado pela tabela 1, nota-se que foi no contexto dos Encontros Nacionais da ABEM onde mais se agregou trabalhos relacionados ao tema de educação musical inclusiva. Já nas revistas da Associação e na Revista Brasileira de Educação Especial são escassos os trabalhos sobre o tema.

3.1.1 Dissertações e Teses

Em relação às dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, os enfoques são variados: a aprendizagem/vivência musical dos sujeitos com necessidades educacionais especiais (DROGOMIRECK, 2010; NASCIMENTO, 2013; PIEKARSKI, 2014), a musicografia Braille (SOUZA, 2014), os cursos de formação para professores de educação musical para o trabalho com alunos com deficiência visual (OTA, 2014), a acessibilidade curricular e física de um aluno

⁷ Não houve o evento, pois passou a ser bienal.

cego no ensino superior (MELO, 2011), estudantes com deficiência intelectual em bandas marciais (JOVINI, 2014), habilidades musicais e habilidades sociais em pessoas com Síndrome de Williams (ASNIS, 2014), representações sociais da pessoa surda com a música (KUNTZE, 2014), as problemáticas enfrentadas por pessoas cegas que atuam com música (OLIVEIRA, 2013), apreciação musical em crianças com deficiência intelectual (RABY, 2015), atividades pedagógicas por meio de músicas adaptadas com sistemas de comunicação alternativa (MASSARO, 2012), a situação da educação musical em face às recentes mudanças na legislação (SOUZA, 2010). É perceptível que as pesquisas, no âmbito de mestrado, têm os estudantes com deficiência como principal foco (suas aprendizagens, suas habilidades, suas representações sociais).

Das quatorze dissertações analisadas, apenas uma enfoca a prática de um professor, porém este não é especialista em música. O estudo de caso intitulado *Saberes do professor de classe de uma Escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo* (CAVALCANTI, 2014) propôs investigar as dimensões das práticas musicais de uma professora de classe de série inicial do ensino fundamental de uma escola Waldorf. O acompanhamento da prática da professora investigada, realizado através de observações, entrevistas e análise documental, evidenciou a importância dos saberes adquiridos ao longo da atuação docente na inclusão de alunos com deficiência, principalmente nos momentos de atividade musical.

Além da dissertação citada anteriormente, mais três foram desenvolvidas no contexto de classes regulares de escolas de educação básica (MASSARO, 2012; PIEKARSKI, 2014; RABY, 2015) e uma no contexto de uma banda marcial de uma escola de educação básica (JOVINI, 2014). Outros contextos pesquisados foram: centro de educação profissional (DROGOMIRECK, 2010), instituições de Ensino Superior (MELO, 2011), instituições especializadas (SOUZA, 2010), cursos de formação de professores (OTA, 2014), espaço terapêutico (NASCIMENTO, 2013). Quanto às metodologias empregadas, prevalecem o estudo de caso e a pesquisa-ação, destacando-se as observações, entrevistas e análises documentais como os principais instrumentos de aquisição dos dados.

Foram localizadas três teses que tratam da educação musical inclusiva, porém nenhuma delas enfoca as ações do professor de música. Uma das teses encontradas tem como objetivo de pesquisa, apreender as percepções dos indivíduos frente aos desafios da alfabetização musical em Braille, acompanhando os casos de três alunos cegos (BONILHA, 2010). As outras duas foram desenvolvidas em escolas de educação básica

(FINK, 2009; MELO, 2014). A primeira trata de uma pesquisa-ação que buscou investigar como se dá o processo de aprendizagem musical de alunos surdos no contexto inclusivo. A segunda consiste em um estudo de caso sobre a acessibilidade no ensino de música para alunos com deficiência. Os resultados obtidos nestas duas pesquisas destacam que as escolas ainda não estão plenamente preparadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, sobretudo nas aulas de música, tanto em relação aos recursos adaptados, bem como às novas metodologias que visem o melhor desenvolvimento e aprendizado desses estudantes.

3.1.2 Anais dos Congressos da ANPPOM

Foram analisados também, os dezesseis trabalhos encontrados nos anais dos Congressos da ANPPOM. Desses, somente dois versam sobre prática docente, porém, no contexto do ensino superior. Moraes (2013), em seu texto intitulado *A importância das adaptações pedagógicas no processo de musicalização de alunos com deficiências múltiplas*, relata algumas propostas de adaptações pedagógicas e o uso de suportes de Tecnologia Assistiva em aulas de educação musical realizadas com alunos com deficiências múltiplas, resultados de uma parceria entre um educador musical e uma terapeuta ocupacional. Durante o texto, o autor não deixa claro quais instrumentos metodológicos foram utilizados para a aquisição dos dados. Os resultados evidenciaram a importância de uma abordagem individual para suprir as necessidades de cada aluno, como a utilização de adaptações pedagógicas. Quanto às adaptações físicas, a presença de uma profissional da saúde tornou-se essencial.

O artigo *Inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior: reflexões sobre a prática do professor de música* (BEZERRA, 2014) tem como objetivo trazer reflexões e questionamentos acerca da atuação do professor de música no ensino e permanência de um aluno com deficiência visual no curso de licenciatura em música de uma universidade. A metodologia empregada utilizou as técnicas baseadas em entrevista semiestruturada, pesquisa bibliográfica e observação. A pesquisa chegou à conclusão que alguns dos professores da instituição não estavam contribuindo para a permanência do aluno com deficiência visual, tanto pela falta de sensibilização, quanto pela falta de conhecimento.

Os demais trabalhos focalizam a formação de professores para a prática inclusiva de alunos com deficiência visual (BONILHA, 2011), a influência do

aprendizado musical no desenvolvimento global de adolescente com transtorno autista (RODRIGUES et al., 2012), a educação musical como ferramenta para modificações comportamentais em crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) (NOBRE et al., 2012), educação musical inclusiva e musicoterapia (BORNE, 2012), aprendizado do violoncelo em crianças com TDAH (SANTOS et al., 2012), aulas de violão para alunos com baixa visão (BRANDÃO, 2012), notação musical através de musicogramas táteis (NICOLAU, 2009), frentes tecnológicas de acessibilidade para a produção musical e processamento de áudio para deficientes visuais (SANTOS et al., 2015), currículos dos cursos nacionais de Licenciatura em Música (VARELA; SOUZA, 2014), o ensino de música para pessoas com deficiência visual (ROCHA; QUEIROZ, 2014), formação de professores de Música para o contexto inclusivo (FINK, 2015), além de alguns levantamentos bibliográficos (DROGOMIRECKI; ALBERNAZ, 2009; KUNTZE; SCHAMBECK, 2013). Esses trabalhos, além de abordar a aprendizagem dos alunos com deficiência, têm como foco algumas ferramentas pedagógicas acessíveis para pessoas cegas como os musicogramas táteis (NICOLAU, 2009) e as frentes tecnológicas (SANTOS et al., 2015). Nenhuma das pesquisas teve como contexto a escola de educação básica, mas, projetos desenvolvidos pela universidade ou escolas, universidades públicas, aulas de piano e escolas de educação especial.

3.1.3 Anais dos Congressos nacionais da ABEM

Entre os trinta e oito artigos analisados nos anais da ABEM, apenas três enfocam o professor e suas práticas. O texto intitulado *Educação Musical Inclusiva: Considerações Sobre Aulas de Música em uma Escola Regular* (BOGAERTS, 2010) não deixa claro, durante todo o artigo, o objetivo de sua pesquisa, que consistiu em observar algumas aulas e entrevistar dez professores de música de uma escola regular. Os seus resultados ressaltam a importância do papel do professor no processo de inclusão, tanto em relação ao desenvolvimento das crianças com deficiência, como na sua aceitação pela turma.

O trabalho de Schambeck e Gums (2013), intitula-se *Professores de Artes em Contexto Inclusivo: preparação dos dados da pesquisa*. Trata-se de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo saber como os professores de arte adaptam os materiais didáticos e os objetos pedagógicos para a inclusão dos alunos com

necessidades educacionais especiais em oficinas de música. As autoras utilizam a análise e edição de vídeos, como técnicas de aquisição dos dados.

O projeto de pesquisa *Música na sala de aula inclusiva: estudos, observações e propostas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Indaiatuba – SP*, apresentado por Soler (2015), tem como objetivo abordar o ensino da Música em ambientes de escolas de educação básica, com crianças com diagnóstico de deficiência intelectual incluídas. Para desenvolver sua pesquisa, a autora utilizará entrevistas com os professores, observações participantes e, por fim, a sugestão de algumas aulas que serão organizadas e aplicadas pela pesquisadora com esses alunos.

Os demais artigos apresentam temas diversos: inclusão escolar de um aluno cego em um curso superior de música (MELO; ALVES, 2009; MELO; ALVES, 2010; MELO; ALVES, 2011), perspectivas de licenciandos e licenciados em música sobre educação musical inclusiva (LÜDERS; ARAÚJO, 2009), a educação musical na perspectiva inclusiva, no contexto de políticas públicas (TEIXEIRA; LÜDERS, 2010), a formação discente para a educação musical com alunos com necessidades educacionais especiais (ALVARES, 2010), a inclusão de alunos cegos em aulas de música (VANAZZI, 2010), a influência de aulas de violão em grupo para a reabilitação de alunos com deficiência visual (COUTINHO, 2010), o trabalho pedagógico musical com aluna com deficiência intelectual (SOARES, 2010), o baião na educação especial (AMARAL et al., 2010), projeto de apoio pedagógico à inclusão (SOARES; LOURO, 2010), a capoeira como ferramenta de inclusão (SILVA; LÜDERS, 2010), a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de teclado em grupo (FERREIRA; FERNANDES, 2011), a educação musical como promotora da qualidade de vida de um aluno com síndrome de Síndrome de Dandy-Walker (BERTO; KAISER, 2011), políticas de inclusão no ensino de música (TUDISSAKI et al., 2011), estratégias para a educação musical de crianças surdas (BOGAERTS; MAGALHÃES, 2011), sensibilização de professores à prática inclusiva (SCHMELING et al., 2011), aulas de violoncelo em grupo para crianças e adolescentes com diagnóstico de autismo (RODRIGUES et al., 2011), aulas no ensino médio com uma aluna deficiente visual incluída (ROCHA, 2011), construção de instrumentos musicais alternativos em aulas com pessoas com deficiência visual (QUINTANILHA, 2011), educação musical com pessoas surdas (SANTOS et al., 2013; GRIEBELER; SCHAMBECK, 2013), processo de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo numa escola de música (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013), a prática musical como contribuição para a

socialização de alunos com deficiência cognitiva (SILVA, 2013), a psicomotricidade para o ensino do violino para uma criança com deficiência visual (SABINO; AFONSO, 2015), partitura braile (GIESTEIRA, 2015), a prática da educação musical na musicalização de cadeirantes (COSTA, J., 2015), educação musical no processo formativo da criança surda (NEPOMUCENO; MENDES, 2015; NEPOMUCENO; REILY, 2015), a garantia dos direitos de educandos com altas habilidades ou superdotação na educação básica (OGANDO, 2015), além de alguns levantamentos bibliográficos (MORALES; BELOCHIO, 2009; TUDISSAKI; LIMA, 2011; BEZERRA, 2015). Como nas outras fontes, os temas mais abordados nos trabalhos apresentados nos Congressos nacionais da ABEM, estão relacionados à aprendizagem musical dos alunos com deficiência. Um diferencial observado é o tema políticas públicas para a inclusão, foco de alguns trabalhos (TEIXEIRA; LÜDERS, 2010; TUDISSAKI et al., 2011; OGANDO, 2015). Os espaços que sediaram as pesquisas são, além das escolas de educação básica, as escolas de música, as universidades, instituições especializadas, turmas de educação especial, projetos socioculturais e aulas particulares de música.

3.1.4 Revista da ABEM e Revista Brasileira de Educação Especial

Nas revistas da ABEM foram encontrados dois artigos que tratam da educação musical inclusiva. O primeiro, intitulado *Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso* (SOARES, 2012), apresenta o relato do caso de inclusão de um aluno com diagnóstico de autismo em uma escola de música do estado de São Paulo. Nas considerações finais, a autora faz uma reflexão sobre a prática dos professores, ressaltando que foi possível notar que há um novo olhar para os alunos que eram considerados como problemáticos ou fracassados. Os professores estão percebendo que se trata de uma situação bilateral e que é importante acrescentar, em suas aulas, práticas diferenciadas que possam contribuir com a inclusão.

O outro artigo tem por título *La enseñanza de la Musicografía Braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos* (GIESTEIRA et al., 2015). Teve como objetivo verificar a opinião de especialistas sobre questões relacionadas com a importância da Musicografia Braille para a aprendizagem musical. Os dados obtidos na pesquisa

indicam os benefícios e a importância da leitura e escrita musical em Braille e a necessidade de realizar adaptações em materiais de ensino.

Na Revista Brasileira de Educação Especial, o artigo intitulado *Relatos de Músicos Cegos: Subsídios para o Ensino de Música para Alunos com Deficiência Visual* (OLIVEIRA; REILY, 2014) aborda as problemáticas enfrentadas por músicos com cegueira quanto ao acesso à aprendizagem da música, através de entrevistas semiestruturadas com três adultos com cegueira. Apesar de não focar a prática docente, os seus resultados mostram que faltam, aos professores de música, conhecimentos básicos sobre as necessidades do aluno com cegueira.

O outro artigo encontrado na Revista se intitula *Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical* trata dos benefícios da educação musical ao desenvolvimento da interação social de crianças com diagnóstico de Espectro do Autismo, durante aulas de percussão em uma escola de música (NASCIMENTO et al., 2015). Os instrumentos metodológicos utilizados foram a ficha de dados sociodemográficos e de desenvolvimento (para traçar os perfis dos participantes) e o protocolo de observação de comportamentos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com seus pares (para a análise comportamental).

Conforme descrito, nenhum dos quatro artigos das revistas tem como objeto de pesquisa a prática do professor de música, nem enfocam o contexto da escola de educação básica.

3.1.5 Aproximação com o problema de pesquisa

De acordo com o que foi apresentado, a tabela 2 expõe o quantitativo das produções que focalizam a prática do professor de música e as escolas de educação básica, no período de 2009 a 2015, dentre o total de trabalhos analisados sobre Educação Musical Inclusiva.

Tabela 2 – Quantitativo das produções sobre Educação Musical Inclusiva que enfocam a prática do professor de música e as escolas de educação básica, no período de 2009 - 2015.

| FONTE | TOTAL DE TRABALHOS | SOBRE PRÁTICA DOCENTE | EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA | A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DE E. B. |
|--|---------------------------|------------------------------|--------------------------------------|--|
| BDTD | | | | |
| DISSERTAÇÕES | 14 | 1 | 5 | 1 |
| TESES | 3 | - | 2 | - |
| ANAIS DA ANPPOM | 15 | 2 | - | - |
| ANAIS DA ABEM NACIONAL | 38 | 3 | 9 | 2 |
| REVISTA DA ABEM | 2 | - | - | - |
| REVISTA B. DE EDUCAÇÃO ESPECIAL | 2 | - | - | - |
| TOTAL | 74 | 6 | 16 | 3 |

Fontes: BDTD, Anais da ANPPOM e ABEM, Revistas da ABEM e Revista Brasileira de Educação Especial.

Diante dos resultados obtidos, cheguei à conclusão de que apesar da grande diversidade de temas abordados nos trabalhos sobre educação musical inclusiva, a prática do professor de música da escola de educação básica ainda é pouco investigada. Como exposto na tabela anterior, dos setenta e quatro estudos analisados, apenas três têm esta característica (BOGAERTS, 2010; SOLER, 2015; CAVALCANTI, 2014). A maior parte dos trabalhos lidos enfocam a prática discente, ou seja, as ações e reações dos alunos diante da aula de música ou a sua aprendizagem musical.

As contribuições trazidas pelos resultados desses estudos geralmente são direcionadas à perspectiva da falta de preparo do professor de música para atender aos estudantes com deficiência, bem como à falta de estrutura do sistema escolar brasileiro

para atender as suas necessidades. Esse despreparo profissional é comumente atribuído à falta de conhecimentos específicos básicos sobre educação inclusiva. Diante desses fatos e da importância do papel do professor no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de música, investigar as práticas desses docentes em classes regulares da escola de educação básica, no que se diz respeito ao ensino de alunos com deficiência, torna-se premente no momento atual.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa vem contribuir: para a construção de conhecimentos científicos que enriqueçam a pouca literatura existente relacionada às práticas dos professores de música em classes comuns da escola de educação básica, justificando, assim, a sua relevância.

3.2 Conceituando prática docente

Parto do princípio de que compreender o sentido e o papel da educação é fundamental ao ato de ensinar. Para Zabala (1995), sem as perguntas “para que educar?” e “para que ensinar?”, nenhuma prática educativa se justifica. Elas são as perguntas capitais e as suas respostas dão sentido à intervenção pedagógica.

Para Souza (2012, p. 23), a educação tem uma única finalidade: “contribuir com a construção humana do sujeito humano”, esse deve ser o fundamento de qualquer processo educativo, seja ele escolar ou não. O autor define educação como uma ação coletiva específica e organizada com finalidade e objetivos a serem trabalhados por cada instituição. A instituição que nos interessa é a escolar, portanto, torna-se necessário responder a mais um questionamento: E a educação escolar, para que serve? Brzezinski (2001) entende que a função da escola é social e política, ou seja,

é a socialização do saber por meio do ensino de qualidade e da pesquisa qualificada, garantindo o ingresso e o sucesso escolar para todos. Essa função primordial da escola, que confere à educação um ethos próprio como bem social e direito de todos, diz respeito à formação do homem para o exercício da cidadania e deve ser assim compreendida por todos os atores educacionais (BRZEZINSKI, 2001, p. 73).

A autora destaca, ainda, a função específica da escola pública, que deve ser uma instituição comprometida com a educação de todos os brasileiros, ou seja, orientada pela lógica da inclusão, que significa “permitir o acesso aos saberes escolares

a todos os que batem às portas da escola pública, respeitadas as diferenças de cada um” (BRZEZINSKI, 2001, p. 73).

A instituição escolar é integrada por diversos atores sociais que através de suas ações e relações contribuem para a construção de conhecimentos e para a formação humana de que tratam esses autores. Ao conjunto dessas ações, Souza (2012) dá o nome de prática pedagógica. O conceito dessa expressão não pode ser reduzido, apenas, à prática do professor, mas é a inter-relação entre a prática docente, a prática discente, a prática gestora e a prática gnosiológica ou epistemológica (SOUZA, 2012), por este motivo, Souza (2012) a entende como uma *práxis* pois,

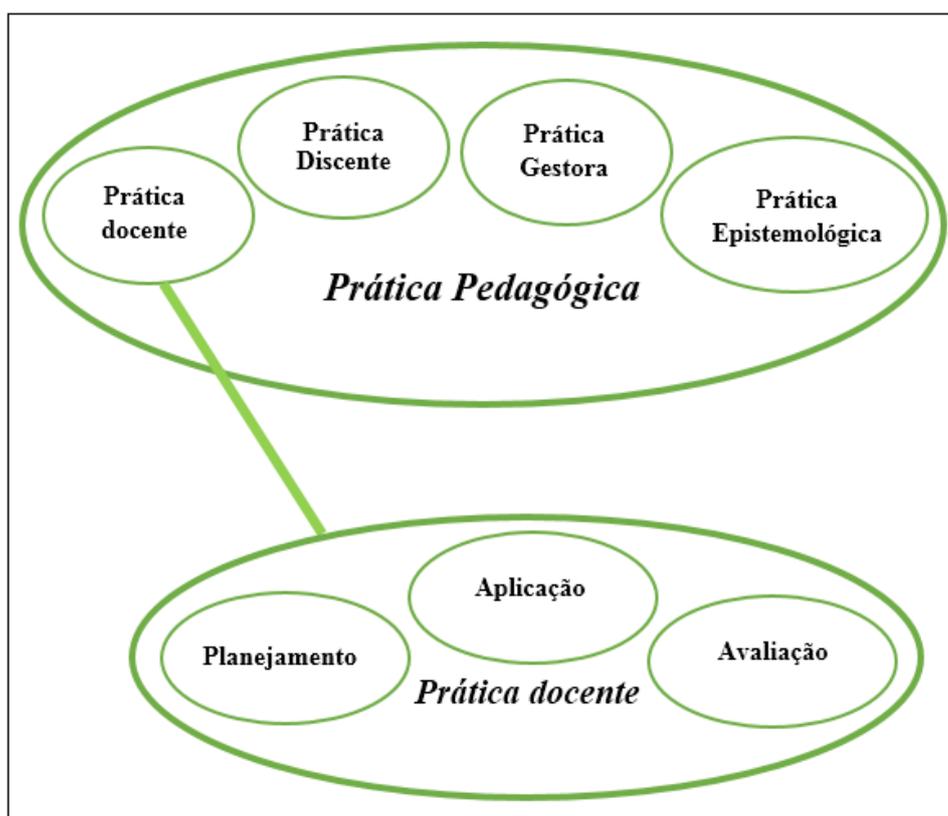
práxis pedagógica seria a condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas por relações de afeto (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica que garantiria a construção de conhecimento ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educações específicas (SOUZA, 2012, p. 31).

Assim sendo, entendo a prática pedagógica tal como Souza (2012) e a prática docente como uma de suas dimensões. Esta é constituída pelas ações próprias do professor e somente por ele desenvolvida. Zabala (1995) é um dos autores criticados por Souza (2012) por reduzir a prática pedagógica, para a qual dá o nome de prática educativa, à ação docente em sala de aula. O autor utiliza as duas expressões, “prática educativa” e “prática docente”, como sinônimas, o que para Souza é uma grande confusão, pois a ação docente, “não esgota a extensão da *práxis* pedagógica” (SOUZA, 2012, p. 20). Apesar da evidente má utilização dos termos, Zabala compreende a complexidade da sala de aula que está inserida numa instituição escolar, em um determinado contexto cultural e corrobora imensamente com a resolução dos problemas da prática do professor, contribuindo de forma significativa para a articulação de uma ação docente reflexiva e coerente.

Por isso, definirei prática docente a partir de Zabala (1995). Para o autor, a prática docente é algo fluido e de complexa compreensão, pois nela se expressam fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos vários e, por este motivo, o que acontece durante uma aula só pode ser analisado e compreendido na interação de todos os elementos que nela intervém, a saber, as relações interativas, a forma de distribuir o tempo e o espaço, a organização social, o uso dos recursos didáticos, entre outros. A

prática do professor não pode ser reduzida ao momento da intervenção pedagógica, ou seja, ao momento da aula. É necessário levar em conta, também, as ações anteriores e posteriores à sua atuação em sala de aula, suas previsões e sua avaliação. Portanto, a prática docente é constituída por três fases estreitamente interligadas: o planejamento, a aplicação e a avaliação (ZABALA, 1995). O gráfico a seguir (Figura 1) elucida bem as proposições de Souza (2012) e Zabala (1995) quanto à prática pedagógica e prática docente:

Figura 1 – Esquematização sobre prática pedagógica e prática docente segundo Souza (2012) e Zabala (1995).



Fonte: Elaborada pela autora.

Os autores supracitados, assim como Freire (1996), defendem uma prática docente reflexiva e crítica. Segundo esse autor, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 43). Isso significa que o professor precisa refletir continuamente sobre sua própria prática, durante todas as fases que a constitui. Isso contribuirá para uma melhor compreensão de seu trabalho, pois será possível perceber

os resultados de suas decisões e ações em sala de aula, resultando em um aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO; GRIOLI, 2012).

É o que Perrenoud (2002) discute quando afirma que a noção de prática reflexiva remete a dois processos mentais que devem ser diferenciados: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que poderá ou deverá ser feito, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos que tomar, que riscos corremos. Refletir sobre a ação nos leva a colocar a nossa ação já realizada como objeto de crítica, nos perguntando o que deveria ou poderia ter sido feito ou o que outro profissional faria em certa situação. Nesse caso, a reflexão servirá para “compreender, aprender e integrar o que aconteceu” (PERRENOUD, 2002, p. 31).

O ato de planejar, que compõe o trabalho docente, é também considerado um ato reflexivo/crítico, pois é a atitude crítica do professor que servirá de lente para suas escolhas e opções: escolhas de espaços de aprendizagens, de conteúdo, de metodologias e recursos (SANTIAGO, 2006). O planejamento orienta a ação. Segundo Gauthier (1998), um professor eficiente dedica um cuidado especial com o planejamento das atividades. A materialização do planejamento feito pelo professor é o plano de aula que consiste numa “estrutura de decisões quanto aos fins e meios” e deve ser construído por meio de uma “dimensão educacional crítica, política, ética e social” (TAKAHASHI; FERNANDES, 2004, p. 115). A utilização do plano de aula dá maior confiança e domínio ao professor em relação ao que vai ser desenvolvido durante a aula, pois o seu saber fazer será subsidiado pela teoria e pela prática (TAKAHASHI; FERNANDES, 2004).

Ou seja, a prática de ensinar não implica somente no domínio dos conteúdos, mas deve considerar a reflexão epistemológica. Carvalho e Griolli (2012) explicam a importância da reflexão epistemológica, pois cada professor tem uma maneira pessoal de conceber os conteúdos, o que implica fundamentalmente em como serão interpretados e reelaborados em saber escolar e problematizados na aula. Santiago (2006) considera a atitude crítica como um estruturante básico da prática profissional do professor, sendo mais do que uma categoria teórica, uma postura de sujeito frente ao mundo que é construída na relação com o outro e no processo de reflexão sobre a prática.

Cada professor traz consigo para a sala de aula os saberes construídos durante a sua formação, assim como durante sua experiência na docência. “Em cada escolha, a

professora e o professor põem em ação pensamentos e concepções, valores, culturas e significados” (ARROYO, 2007, p. 151). Esses aspectos determinam cada variável da prática docente. Zabala (1995, p. 20-21) propõe sete variáveis que caracterizam as diversas formas de ensinar:

1. **As sequências de atividades de ensino-aprendizagem ou sequências didáticas:** são uma forma de organizar as atividades ao longo da aula com a finalidade de cumprir determinados objetivos educativos. A aula pode ser expositiva, por descobrimento, por projetos, etc. As sequências indicam a função de cada atividade na construção do conhecimento, o que permite avaliar a pertinência ou não de certa atividade, a ênfase que deve lhe atribuir ou se faltam outras.
2. **As relações entre o professor e os alunos, entre os alunos e os alunos:** são os vínculos afetivos estabelecidos entre eles, que afetam o grau de comunicação, gerando um determinado clima de convivência em sala de aula.
3. **A organização social da aula:** consiste nas formas de agrupamento dos alunos (grande grupo, equipes fixas, grupos móveis), a dinâmica grupal que permite a convivência, o trabalho coletivo, pessoal e a sua formação.
4. **A utilização dos espaços e do tempo:** a forma de utilizar os espaços disponíveis e o tempo. A utilização pode ser mais rígida, em que o tempo é intocável ou mais maleável com adaptação às diferentes necessidades educacionais.
5. **A maneira de organizar os conteúdos:** pode ser estruturada segundo a lógica das disciplinas (disciplinar) ou mediante modelos globais ou integradores (interdisciplinar, integrador).
6. **O uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos:** a utilização dos diversos instrumentos que auxiliam na comunicação da informação, na exposição dos conteúdos, na proposição de atividades (o autor dá como exemplos os livros-texto, o ensino dirigido, as fichas de autocorreção).
7. **A escolha de um procedimento para avaliação:** concebido no sentido de controle dos resultados de aprendizagem dos alunos, mas, também do processo global de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar, ainda, que muitos aspectos da prática são justificados por determinantes externos ao professor, como certos parâmetros institucionais e condições físicas existentes. O projeto político-pedagógico da escola se torna um desses determinantes por buscar previamente uma direção para todas as atividades que serão desenvolvidas no âmbito escolar. Ele é a materialização da organização do trabalho pedagógico e nele encontram-se os princípios norteadores da prática pedagógica. É político por ser um compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, definido coletivamente e é pedagógico por “definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 2004, p. 13). Segundo Souza (2012, p. 51), esse documento consubstancia todos os caminhos institucionais necessários à realização dos processos educativos. Nele encontram-se explicitadas as concepções, finalidades, objetivos, organização, dinâmica, funcionamento, avaliação, provas e exames.

Brzezinski (2001) aponta duas dimensões do projeto político-pedagógico. A primeira dimensão é a pedagógica que consiste nas intenções da escola para desenvolver ações com a finalidade de formar cidadãos sociocultural, política, profissional e humanamente. A segunda dimensão é a curricular, expressada pela construção do currículo, ou seja, “na organização do conhecimento escolar em busca da qualidade social do ensino” (BRZEZINSKI, 2001, p. 79). A autora afirma ainda que

a construção desse projeto na escola só tem significado quando é resultante de um trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e coletivo, com base em relações democráticas, em gestão participativa e colegiada e na produção do conhecimento, referenciada na pesquisa-ação (BRZEZINSKI, 2001, p. 67).

O ato de ensinar é, sobretudo, uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996), pois quem educa tem sempre uma intenção, uma ideologia. As tomadas de decisão inerentes à prática docente estão sempre permeadas da visão de mundo, das crenças, dos valores e da ética do professor. Dessa forma, cada professor trabalha para a construção do tipo de sociedade e de cidadãos que deseja tornar real. Segundo Souza (2012), o problema educativo atual é a necessidade de descobrir para que se formam indivíduos e para que tipo de sociedade estamos educando. Complementa dizendo que o desejo deve ser “a construção de uma sociedade capaz de criar as condições para que todos vivam dignamente no contexto da diversidade cultural em que nos encontramos,

portadora de positivities e negatividades” (SOUZA, 2012, p. 32). Ser docente nessa perspectiva, como afirma Santiago (2006) é ter preocupação com o sujeito individual e social, ser profissional em permanente processo de formação, contribuindo para “uma vida melhor através do trabalho em educação e para a construção de uma escola digna” (SANTIAGO, 2006, p. 117).

3.3 Educação inclusiva: aspectos conceituais e legais

Existem várias maneiras de definir o termo inclusão, por este motivo, conceituá-lo torna-se uma tarefa complexa. Ainscow (2009) sugere uma tipologia de cinco formas de conceituar esse termo:

1. Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial: refere-se à suposição comum de que a inclusão é principalmente acerca da educação em escolas de educação básica de estudantes com necessidades educacionais especiais⁸.
2. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares: tem conexão com o cuidado com estudantes que tem um mau comportamento na escola.
3. Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão: está associado aos termos inclusão/exclusão social. A inclusão é compreendida de maneira mais ampla, se referindo ao acesso à escola de todos os grupos vulneráveis, discriminados socialmente que correm o risco de exclusão escolar, por exemplo, adolescentes grávidas, crianças de comunidades pobres, mas também, as crianças com deficiência ou com mau comportamento.
4. Inclusão como forma de promover escola para todos: refere-se ao desenvolvimento da chamada “escola compreensiva”, ou seja, um tipo único de escola que servisse a uma comunidade socialmente diversificada.
5. Inclusão como educação para todos: Noção que ganhou ímpeto através de duas conferências internacionais da UNESCO, uma realizada em Jomtien, em 1990 e outra em Dacar, em 2000.

⁸De acordo com a declaração de Salamanca, o termo “necessidades educacionais especiais” inclui além das crianças com deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola: “as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja” (UNESCO, 1994, p. 15).

A definição de inclusão que melhor se adequa a este trabalho é a última “inclusão como educação para todos”, porém, daremos ênfase à inclusão educacional das pessoas com deficiência. Depois da Declaração de Salamanca é que houve um legítimo progresso para as possibilidades do sistema educacional inclusivo para as crianças com deficiência. A Declaração de Salamanca é considerada um marco para o movimento inclusivo e para o estabelecimento do conceito de inclusão no campo educação. Foi escrita em junho de 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial com a presença de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais. Esse documento trata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Nele, é proclamado que toda criança tem direito à educação e que cada uma possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas que devem ser levadas em conta nos sistemas e programas educacionais, através de uma pedagogia capaz de satisfazer a tais necessidades. Proclama também, que todo aquele com necessidade educacional especial deve ter acesso à escola, além de oferecer uma vasta lista de orientações necessárias para o estabelecimento da escola de educação básica inclusiva. Vale ressaltar, aqui, algumas palavras redigidas neste documento:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à [sic] todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Prieto (2006) caracteriza a educação inclusiva como um novo paradigma que valoriza a diversidade, que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e propõe outras práticas pedagógicas e que, conseqüentemente, exige uma ruptura com o instituído nos atuais sistemas de ensino. Uma educação para todos é “não excluir

ninguém do infinito significado do conceito de educar” (WERNECK, 1997, p. 55). Werneck (1997) afirma que os especialistas partem da ideia de que uma educação com qualidade só seria possível se houvesse a presença de todos os tipos de crianças dentro da mesma escola. É fácil compreender esse raciocínio, afinal, convivendo com as diferenças, as crianças aprendem a respeitar o outro e a se ajudarem mutuamente, contribuindo, assim, para a sua formação humana. Quando as escolas abdicam desta função, toda a sociedade sai perdendo, pois,

quanto mais “seletiva” a escola ou os espaços educacionais se tornam, privilegiando certo perfil de educando, de modelos de aprendizagem ou de condutas sociais, em detrimento de outros, mais segregadora uma sociedade se torna. Segregação que retroage sobre os espaços educacionais, escolares ou não, reforçando mecanismos de seleção social. Assumir, de fato, a Educação Inclusiva e com ela, a Inclusão social, é assumir o reconhecimento de que todos têm – ou devem ter – o mesmo direito aos espaços sociais (BISSOTO, 2013, p. 105).

A Educação Inclusiva faz referência a todos os alunos, pois defende que “não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica” (ARNAIZ, 2005, p. 12). Todavia, esta pesquisa, como esclarecido anteriormente, focou na inclusão escolar das pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) conceitua aluno com deficiência, aquele que tem impedimentos a longo prazo de natureza física, mental ou sensorial que encontra barreiras que restringem a sua participação plena e efetiva na escola, ou seja, os alunos com deficiência mental, visual, auditiva, física ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil) e altas habilidades/superdotação⁹. Os estudantes com essas características constituem o público alvo da Educação Especial.

⁹ “Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2008, p.15).

A Educação Especial é a modalidade de educação escolar que assegura a qualidade do processo de aprendizagem aos alunos com deficiência. A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de setembro de 2001, a define como

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

A Educação Especial na Educação Básica, a princípio, era caracterizada por salas “separadas” dentro da escola, geralmente denominadas de “turmas de educação especial”, formadas só por alunos com deficiência. Já a Educação Especial entendida sob a ótica da Educação Inclusiva, é reestruturada. Agora, as separações devem ser mínimas e em casos específicos. Os alunos com deficiência devem estar juntos com os demais em classes comuns. A Resolução nº 4/2010 do CNE/CEB, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ratifica o caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial, afirmando em seu artigo 29 que “os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas *classes comuns do ensino regular* e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (BRASIL, 2010, p. 10, grifo meu).

O decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, elucida como deve ser ofertado o AEE nas escolas de educação básica. Entre os citados, destacaremos aqui, os principais pontos:

- Implantação de salas de recursos multifuncionais (ambientes adaptados, com equipamentos, móveis e materiais didáticos próprios para o atendimento especializado);
- Adequação arquitetônica dos prédios escolares para garantir a acessibilidade;
- Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais acessíveis (materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa, entre outras adaptações necessárias);

- Educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva.

É importante salientar que esse atendimento não substitui o ensino comum, mas o complementa, por isso, deve ser oferecido em horários distintos das aulas comuns. Da mesma forma, o professor especializado que atende na sala de recursos multifuncionais não substitui o professor da sala de aula comum.

O direito à inclusão escolar ultrapassa o direito ao acesso à escola. O sistema educacional precisa garantir sua aprendizagem efetiva e sua permanência na escola (OSÓRIO; LEÃO, 2013). Mas, nem sempre isso acontece, o que significa que nem todo aluno com deficiência que está na escola, inserido na classe comum, está realmente incluído. De acordo com Pimentel (2012), esse processo é chamado de “pseudoinclusão”, ou seja, “apenas a figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender” (PIMENTEL, 2012, p. 140). Nesse caso, o aluno encontra-se em situação de integração, mas não de inclusão.

3.3.1 Inclusão ou integração?

É comum a confusão entre os conceitos de “integração” e de “inclusão”. Por vezes, essas duas palavras são utilizadas de forma equivocada como sinônimos. Sasaki (1997) explica que isso é inevitável já que vivemos a fase de transição entre a integração e a inclusão recentemente, na passagem do século XX para o XXI. Fazer a distinção desses dois termos, segundo Mantoan (2006c), é um bom começo para esclarecer o processo de transformação das escolas.

O conceito de integração surgiu em meados da década de 60, fundamentado na ideologia da normalização, ou seja, buscava-se a transformação da pessoa com deficiência até que atingisse certo padrão de normalidade. Quando ele estivesse apto e o mais próximo possível do que era considerado normal, era inserido na sociedade. Algumas transformações aconteceram, não para garantir a acessibilidade, mas com o objetivo de promover a normalização do sujeito. Foram criadas as organizações e entidades de transição, onde havia treinamento para a pessoa se adaptar à vida em comunidade, aprendendo conhecimentos e habilidades que eram consideradas

necessárias para sua sobrevivência, para viver de forma independente e para a vida profissional, tais como: os cuidados pessoais básicos, o preparo de alimentos, limpeza doméstica, planejamento orçamentário, entre outras. A partir desses treinamentos, muitos conseguiam alcançar os objetivos almejados, mas outros, por causa de seu grau de comprometimento ou por características próprias de certas deficiências, não conseguiam. A partir daí, surgiram as críticas que se referiam à “expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o “ser igual” e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor valia enquanto ser humano e ser social” (ARANHA, 2001, p. 17).

A questão era que, embora houvesse uma preocupação com a maior participação social desses indivíduos, o centro da mudança estava na pessoa e não na sociedade. Aí está a principal diferença entre integração e inclusão: a integração significa “inserção da *pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade*” e a inclusão é a “*modificação da sociedade* como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 1997, p. 41-42, grifo meu). Aranha (2001, p. 20) explica que a grande diferença entre esses termos é que

enquanto que no primeiro se procura investir no “aprontamento” do sujeito para a vida na comunidade, no outro, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

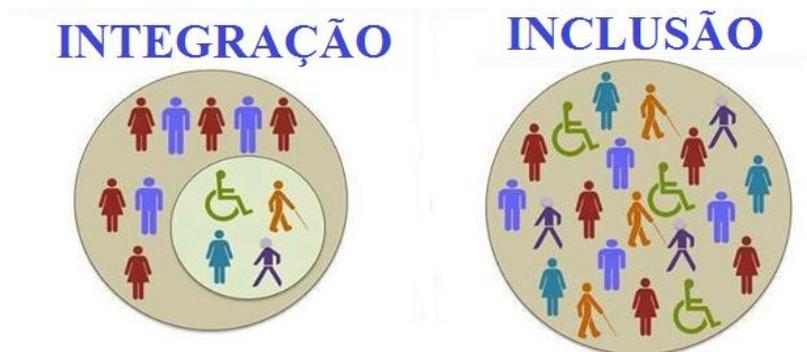
No âmbito escolar, a integração é conhecida como *mainstreaming* que significa “corrente principal”, na qual todos os alunos têm direito de entrar. Ela é baseada no sistema de cascatas que favorece o ambiente menos restritivo possível e dá oportunidade ao aluno de transitar da classe comum ao ensino especial, de acordo com as suas necessidades específicas (MANTOAN, 1998; SASSAKI, 1997; WERNECK, 1997). O mesmo estudante com deficiência poderia percorrer várias turmas da escola, sem pertencer realmente a nenhuma, por exemplo, ele poderia estar inserido na aula de matemática do 2º ano, na de português do 4º e na de Música do 1º ano e quando necessário, na classe especial. Sasaki (1997) considera a prática do *mainstreaming* como a integração de alunos com deficiência que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude de adaptação às suas necessidades. Mantoan (1998, p. 50) ressalta que a crítica mais forte feita a esse sistema é que nele é previsto alguns serviços segregados e os alunos que se encontram ali, dificilmente são deslocados para

os menos segregados e, raramente, para classes comuns, complementa a autora. Conforme Arnaiz (2005), na integração, para que o aluno com deficiência tivesse o direito de estar na sala comum, seria necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns. E dessa forma, nesse contexto, muitos desses alunos acabam experimentando situações discriminatórias. A integração dentro das classes comuns das escolas tem validade “um subsistema de educação especial”, dando lugar a “formas mais sutis de segregação” (ARNAIZ, 2005, p. 15).

Já a inclusão é a inserção do aluno com deficiência feita de forma radical e completa, pois “todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais” (ARNAIZ, 2005, p. 14). A escola e seus sujeitos educadores é que buscarão as respostas para as necessidades de cada aluno inserido na classe comum. A inclusão é baseada no sistema caleidoscópico de inserção. Mantoan (1998) explica a figura do caleidoscópico através da seguinte citação de Forest e Lusthaus (1987, p. 6): “o caleidoscópico precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.” Portanto, cada criança é importante e a diversidade que as suas diferenças proporcionam gera um ambiente propício a aprendizagens não só para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, professores e gestores. É por esse motivo que a inclusão toma por base a diferença e não a igualdade. Como afirma Mantoan (2006a), para incluir, é necessário levar em conta as desigualdades naturais e sociais dos alunos, mas só as últimas podem e devem ser eliminadas. É imprescindível incluir a todos “tanto do ponto de vista educativo, físico, como social” (ARNAIZ, 2005, p. 16).

A figura 2 ilustra a diferença entre os conceitos de integração e inclusão, conforme o que foi tratado neste tópico.

Figura 2 – A diferença entre integração e inclusão



Fonte: <<http://desafiosnaedinclusiva.blogspot.com.br/2014/07/inclusao-estreitando-distancia-entre.html>>. Acesso em: 04 mai.2016. Editada pela autora.

Assim, a inclusão surgiu como alternativa à integração, em primeiro lugar como uma forma de eliminar as situações de desintegração. Em segundo lugar, para tentar reconstruir o enfoque deficitário médico e individualista, antes dominante. E, em terceiro lugar, para revogar o direito de uma educação de qualidade nas salas comuns da escola de educação básica para todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais (ARNAIZ, 2005).

3.3.2 A escola inclusiva

Segundo Arnaiz (2005, p. 11), são os estudantes com deficiência que forçam o rompimento do “paradigma da escolarização tradicional e obrigam a tentar novas formas de ensinar”. É justamente da exigência de uma mudança de paradigma educacional que oriunda a radicalidade da educação inclusiva. A valorização das diferenças nas escolas vem desconstruir o sistema atual de significação escolar excludente, normativo e elitista (MANTOAN, 2006b). A proposta é uma escola única e para todos, em que haja a cooperação em lugar da competição e em que as diferenças se articulem e se componham (MANTOAN, 2006b).

O ponto de vista de Mantoan (2006b) consiste em que é preciso reestruturar as condições atuais da maioria das escolas e mais precisamente o ensino nela ministrado. Para isso, as tarefas fundamentais são as seguintes:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.

- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprove a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2006b, p. 41-42).

Ou seja, “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2006b, p. 192), pois implica a transformação de todo o sistema educacional. A escola precisa se adaptar ao aluno em todas as suas instâncias, fisicamente, metodologicamente, pedagogicamente, enfim, as mudanças vão da sala de aula à calçada da escola, do pátio ao banheiro, do livro didático às carteiras e cadeiras, além das atitudes pessoais dos professores, dos próprios alunos e dos gestores.

São esses motivos que levam Mantoan (2006b) a considerar que a inclusão provoca uma crise escolar ou uma crise de identidade institucional que abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno seja ressignificada. Assim, o aluno da escola inclusiva torna-se outro sujeito, um sujeito que não tem uma identidade fixada em modelos ideais e permanentes (MANTOAN, 2006b).

Conforme Pires (2008, p. 114), “a escola como espaço inclusivo, deve ter como desafio o êxito de todos os seus alunos, sem exceção. Assim, ao construir seu projeto político-pedagógico, inspirado nos princípios da inclusão, deverá contemplar em sua renovação pedagógica o respeito às diferenças”. A autora explica que os alunos com deficiência geralmente precisam enfrentar a exigência cruel de ter que acompanhar os programas escolares elaborados em função de um alunado homogêneo. Por este motivo, a diferenciação no currículo é outra questão fundamental para a concretização da escola inclusiva. De acordo com Rodrigues (2006), uma escola que não diferencia seu currículo não usa modelos inclusivos e, conseqüentemente, não promove a igualdade de oportunidades entre os alunos. Essa é uma tarefa do coletivo escolar e não repousa apenas sobre a vontade do professor, pois “engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola” (RODRIGUES, 2006, p. 313).

3.4 O ensino de música na escola de educação básica

O objetivo da educação musical na escola de educação básica não é a profissionalização de músicos ou musicistas, mas tal como descrita por Koellreutter (1998, p. 43-44):

como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe (...), as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, (...) o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores quantitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão. (...) Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. O homem como objeto da educação musical.

Como ressalta Penna (2015b, p. 150) “o contexto escolar da educação básica se diferencia (ou mesmo se opõe) ao modelo tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, que ainda marca a formação da maioria dos professores de música”. Snyder (2008) lembra que o ensino de música geralmente não tem muita influência no futuro profissional dos estudantes, tampouco em seu futuro escolar, ou na passagem de uma turma para outra. Por isso, ele sonha com um ensino de música que dê valor à existência presente dos alunos. Para ele, então, a música tem um papel exemplar: “precisamente porque não visa o futuro, ao sucesso futuro, só existe e se justifica pela alegria cultural que oferece aos alunos em sua vida de alunos” (SNYDERS, 2008, p. 136).

De acordo com Del Ben e Hentschke (2002) definir a música como uma disciplina específica ou como um domínio especializado não é suficiente, por isso, é indispensável clareza quanto àquilo que torna esse domínio ou disciplina algo único. A música, na educação musical escolar, precisa ser entendida, primeiramente como uma prática social, pois, como afirma Loureiro (2012, p. 114), “nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam”, ou seja, os significados musicais são socialmente construídos e estão

relacionados a diversos fatores simbólicos, tais como gostos, preferências e estilos de vida (LOUREIRO, 2012). Tal como expõe Snyders (2008),

a música é a forma de cultura que toca a maioria dos jovens, na qual a maioria dos jovens investe mais tempo e mais dinheiro [...]; os alunos possuem uma cultura musical mais rica, mais estruturada, têm preferências e escolhas mais firmes em música do que nas outras áreas culturais [...] (SNYDERS, 2008, p. 138).

Swanwick (2003) afirma que “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical e que “nós não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela” (SWANWICK, 2003, p. 66-67). O autor considera a música como um discurso, aliás, para ele, nisto consiste o primeiro princípio da educação musical. “Discurso” é utilizado como “um termo genérico, útil para toda troca significativa. [...] Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo” (SWANWICK, 2003, p. 18).

Swanwick (2003) define, ainda, um segundo princípio da educação musical: “considerar o discurso musical dos alunos”. Para ajudar a respeitar o discurso musical e as diferenças individuais dos alunos, o autor propõe dois elementos de organização curricular: a integração das experiências musicais e ligar a atividade de composição (criação) às atividades de performance (tocar instrumento ou material sonoro) e apreciação (escuta). Cada uma dessas atividades oferece diferentes possibilidades para tomada de decisões, valorizando, assim, a autonomia do aluno, proporcionando maior abertura às escolhas culturais (SWANWICK, 2003).

Portanto, no processo educativo musical torna-se necessária uma relação e articulação com as experiências socialmente construídas e acumuladas (LOUREIRO, 2012). Assim, uma educação musical significativa requer um diálogo com a realidade sociocultural do aluno. Porém, uma pesquisa realizada por Del Ben (2013) em 81 artigos publicados em revistas da ABEM mostra que são recorrentes as críticas de vários autores, quanto ao modo de ensinar música na escola como algo desvinculado da vida dos estudantes. Essa questão é decorrente da forma como os alunos e como as escolas se relacionam com a música, muitas vezes, de forma abstrata.

Swanwick (2003) vem contribuir, ainda, com mais um princípio da educação musical, a saber, “fluência no início e no final”. Com esse princípio ele expõe que a música é análoga, mas não idêntica, à linguagem. Ou seja, em qualquer evento relacionado à linguagem, a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular,

depois ler e escrever. Portanto, o aprendizado musical deveria seguir esses mesmos passos, prezando por uma vivência, um fazer musical, deixando a leitura e a escrita em segundo plano, seriam consequências da prática. Segundo Queiroz e Marinho (2009), as práticas que devem alicerçar a prática musical na escola é criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas, bem como propostas lúdicas e diversificadas. Para os autores, esses parâmetros precisam ser realizados a partir de objetivos claros, para que nenhuma atividade seja aplicada aleatoriamente e que também é preciso “ter consciência de que, no contexto das escolas, a brincadeira e o prazer que podem envolver uma atividade dessa natureza são requisitos, muitas vezes, fundamentais para que o professor obtenha sucesso na sua proposta educativa” (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 65).

Penna (2015b) apresenta alguns desafios da escola básica para a educação musical, especialmente na rede pública: turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina ou violência, entre outros. A autora esclarece que esses problemas fazem parte da realidade dos professores de todas as áreas do conhecimento, porém, um deles atinge a disciplina de Arte, no nosso caso, a música, de modo diferenciado: a pequena carga horária que costuma ser-lhe destinada. Esta questão pode estar relacionada à supervalorização de determinadas disciplinas cujos conteúdos são considerados de maior importância para a formação do indivíduo, como por exemplo, língua portuguesa e matemática. Essas disciplinas são privilegiadas quanto à organização curricular, enquanto outras, como a música, ocupam um pequeno espaço no currículo escolar. Loureiro (2012) destaca que superar este desafio envolve “desde as políticas públicas de educação básica em âmbito nacional até a consciência que como disciplina escolar, é necessário oferecer ao aluno mais do que conteúdos pré-fixados, fechados e descontextualizados da sua realidade” (LOUREIRO, 2012, p. 156). Os dispositivos legais não dão por si só a garantia de verdadeiras transformações da realidade escolar, porém, “a educação musical precisa, então, responder de modo produtivo a essas questões, para que seja capaz de estender e intensificar a sua presença na prática escolar, conquistando uma maior valorização social” (PENNA, 2015b, p. 167).

3.5 Caminhos para uma prática docente musical inclusiva

Concordo com Werneck (1997, p. 61) quando afirma que “o professor do ensino básico é a principal figura na sociedade inclusiva” e que é necessária a

conscientização de que alunos com deficiência são responsabilidade de todos os professores e não apenas daquele profissional que se interessa pela educação inclusiva. Portanto, para o professor de música que atua nas escolas de educação básica, incluir todos os alunos nas práticas musicais não deveria ser uma opção, mas uma obrigação.

Para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva não existe uma receita e não é uma tarefa simples de ser desempenhada. A inclusão, conforme Silva (2009), exige múltiplos saberes da prática do professor, uma mudança de atitudes, hábitos e valores e um forte compromisso com todos os alunos. Para a autora, essa tarefa exige dos educadores “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). Esta é uma preocupação também evidenciada por Costa (2015, p. 407), quando defende 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 da lógica capitalista de produção na escola” e que não compreende os métodos pedagógicos como suficientes para enfrentar os desafios da sala de aula. O educador sem autonomia nas tomadas de decisões, que apenas repete e reproduz ações hegemônicas, sem problematização da realidade e, conseqüentemente, sem mudança de atitudes, torna-se inerte e nega um olhar mais atento ao aluno. De acordo com o texto, o professor superará os desafios emergentes, postos pela educação inclusiva somente através da *práxis* “pela teoria”. Para que essa *práxis* seja possível, cabe ao professor desenvolver as seguintes ações:

- Elaborar seus próprios conceitos, abrindo mão da supremacia dos meios hegemônicos e canônicos sobre os fins e objetivos da educação e da formação;
- Admitir para si uma formação teórico-filosófica que não tenha em vista sua aplicação imediata e, por isso, se torne a que terá maior probabilidade de ser profícua como *práxis*;
- Enfrentar e/ou superar o pensar estereotipado produzido pela *práxis* utilitarista, reducionista e cindida no trabalho docente;
- Admitir a experiência teórica como antídoto contra a manutenção e reprodução de modelos educacionais heterônomos;
- Permitir visibilidade social à sua condição de indivíduo livre pensante e produtor de conhecimento por intermédio de uma *práxis* docente que produza teoria e vice-versa (COSTA, 2015, p. 411).

Nesse sentido, é desejável que no lugar de um trabalho docente discriminador, conteudista e desvinculado da demanda humana dos alunos, construa-se uma prática que

esteja em constante diálogo com a teoria em todas as suas dimensões, tornando-se crítica, reflexiva, coerente, criativa e problematizadora, gerando emancipação, resistência, humanização e desenvolvimento político e social. É necessário o abandono de um ensino transmissivo e a adoção de uma “pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contraponha a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber” (MANTOAN, 2006b, p. 49).

Louro (2006) acredita que para saber lidar com a diversidade e considerar as pessoas com deficiência em sua prática docente é importante que

1. (...) todos os professores de música (...) tenham conhecimentos básicos sobre assuntos que permeiam o fazer musical como um todo, sobre os aspectos teóricos da música, sobre questões históricas, estéticas, estilísticas e instrumentais; sobre vários métodos de ensino de sua disciplina. A música não é um saber dissociado e contempla várias possibilidades de se relacionar com todos os aspectos do conhecimento.
2. O professor deve tomar conhecimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem, ser capaz de criar adaptações, compreender aspectos da psicomotricidade, informar-se sobre as características básicas das deficiências, entre outros assuntos, para que possa lidar com os novos desafios e superar as dificuldades. (...) Somente através da informação o preconceito pode ser vencido e as barreiras transpostas.
3. A música deve ser vista de maneira ampla, isto é, pensando-se que existem diversas possibilidades dentro do fazer musical e não somente tocar muito bem um instrumento. Desenvolver estudos teóricos também podem ser atividades importantíssimas dentro do universo da música (LOURO, 2006, p. 32-33).

Porém, a autora afirma que, em parte, os professores de música “não se preocupam em buscar alternativas metodológicas que permitam aumentar a compreensão musical de seus alunos, ou que possibilite incluir nessa prática as pessoas com deficiência”. Dessa forma, o professor limita as possibilidades de aprendizagem musical de qualquer pessoa. Torna-se necessária a compreensão de que “a música não pode ser um privilégio de poucos” (LOURO, 2006, p. 33) e que todos têm a capacidade de aprendê-la. Com isso, quero dizer que todos, incluindo os alunos com deficiência, são capazes de construir conhecimentos e habilidades específicas referentes à arte musical, sejam eles teóricos, práticos ou instrumentais. Dou ênfase a essa questão por haver, ainda, aqueles que defendem que para os alunos com deficiência, a música serve apenas como terapia, como instrumento de reabilitação, de recreação ou socialização. Não nego o potencial terapêutico da música, pois, “a educação musical, realizada por

profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social” (LOURO, 2006, p. 27). Porém, se o objetivo é, por exemplo, ensinar flauta doce a uma turma de 20 alunos, na qual um deles tem alguma deficiência, este deve participar da aula ativamente e também aprender a tocar flauta doce. Cabe ao professor fazer as adaptações necessárias para que isso seja possível. O que não deve acontecer é o professor permitir que o aluno utilize a flauta da forma que quiser, sem direcionamento, sob a justificativa que o aluno não tem capacidade de aprender a tocar.

De acordo com Louro (2012), para que o professor alcance resultados de boa qualidade musical inclusiva, ele precisa preparar-se antecipadamente. A autora aponta alguns pré-requisitos para esses casos (LOURO, 2012, p. 43):

- Quebra das barreiras atitudinais
- Conhecimento mais profundo das deficiências
- Conhecimento pormenorizado do aluno
- Intercâmbio de informações
- Definição clara e realista das metas pedagógico-musicais
- Estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações

Em relação à *quebra das barreiras atitudinais*, a autora nos leva a refletir sobre os preconceitos que se encontram arraigados na área musical, até mesmo de forma inconsciente, como as questões do talento, do virtuosismo, do aluno ideal. Louro (2012) cita o estigma como uma das barreiras que necessitam ser quebradas, pois são corriqueiros os comentários que apontam para uma possível incapacidade da pessoa com deficiência para fazer música ou que afirmam que o trabalho musical inclusivo é sinônimo de benevolência ou compaixão. Essas situações retratam como a pessoa com deficiência é estigmatizada. Outras posturas que devem ser evitadas é a supervalorização e a infantilização. A supervalorização é “acreditar que uma pessoa com deficiência possui algum tipo de capacidade superior apenas porque consegue realizar as mesmas tarefas que alguém sem deficiência” (LOURO, 2012, p. 46), que, na verdade, é tão nociva quanto acreditar que ela não é capaz. A infantilização consiste em, por exemplo, infantilizar a voz, mesmo ao se direcionar a um aluno adulto ou adolescente, ou até mesmo compensar esses alunos com presentes, doces, poupando-os de tarefas e responsabilidades com a justificativa de “facilitar ou ajudar”. Segundo a autora, “essa linha de comportamento tem um efeito devastador sobre o

amadurecimento de tais alunos, incapacitando-os frente à responsabilidade e impedindo-os de conquistar sua própria independência, ainda que relativa” (LOURO, 2012, p. 47).

O segundo pré-requisito mencionado é *ter conhecimento mais profundo das deficiências*, o que favorecerá o conhecimento das potencialidades e limitações dos alunos, orientando o planejamento das aulas e evitando equívocos por parte do professor. Essas informações podem ser adquiridas através de livros de medicina, sites, do próprio aluno e de seus pais ou dos médicos que acompanham o caso (LOURO, 2012).

Ter conhecimento pormenorizado do aluno significa que quanto mais informações sobre o aluno o professor tem, mais subsídios terá para preparar suas aulas. O professor precisa estar informado tanto sobre as questões clínicas, referentes à saúde quanto sobre as condições de aprendizagem, tais como, se o aluno é ou não alfabetizado, seu grau de comprometimento cognitivo ou funções psicomotoras, se tem preferência por algum assunto específico e suas maiores dificuldades. Assim, são informações fundamentais, o diagnóstico (a deficiência e suas implicações), o prognóstico (a tendência da deficiência: progressiva ou estável), as condições de aprendizagem e o histórico pessoal. Para que isso seja possível, a autora recomenda um diálogo aberto entre o professor, coordenador, gestor, aluno e sua família, a fim de decidirem em conjunto quais informações são relevantes para um melhor aprendizado do aluno e quais são dispensáveis para não expor o aluno desnecessariamente (LOURO, 2012).

Conhecer cada aluno individualmente, seu diagnóstico, seus limites e possibilidades, torna-se fundamental para a prática docente inclusiva, pois assim será possível identificar as suas capacidades, possibilitando a organização dos objetivos e conteúdos de acordo com cada ritmo de aprendizagem, a utilização de metodologias diferenciadas, e a avaliação processual e emancipadora, acompanhando e valorizando o seu progresso (POKER, 2008).

Geralmente, os alunos com deficiência também frequentam sessões de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicólogos ou psiquiatras. Por isso, *o intercâmbio de informações* com esses profissionais é também um pré-requisito, pois o professor precisa estar ciente desses processos para um melhor desenvolvimento das potencialidades do aluno (LOURO, 2012). Segundo Louro (2012, p. 58), “o diálogo entre as partes envolvidas retira uma grande parcela da responsabilidade que, de outra maneira, recairia completamente sobre os ombros do professor de música”.

Para *ter definição clara e realista das metas pedagógico-musicais*, além de conhecer os alunos e as especificidades do local onde se está trabalhando, faz-se necessário pensar nos conteúdos e nos objetivos, que dependerão de muitas variantes: do tipo de deficiência do(s) aluno(s), de seus potenciais de aprendizagem e faixa etária, do tamanho da turma, da proposta da aula, entre outras. A metodologia também dependerá dessas variantes. A organização das aulas também é fundamental. Será muito útil o registro das aulas, a criação de uma pasta de controle para cada aluno, tendo informações diárias sobre como foi a resposta do aluno para cada atividade proposta, para que seja possível perceber sua evolução (LOURO, 2012).

O último pré-requisito se refere à *necessidade de estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações*. O tempo de aprendizado de uma pessoa com deficiência cognitiva, por exemplo, não será o mesmo de uma pessoa que não conviva com tal deficiência. Assim, superar o desafio de dar uma aula coletiva é valer-se de maleabilidade e de estratégias variadas para as diferentes dificuldades dos alunos, fugindo de uma aula padronizada, na qual só alguns conseguirão aprender certo conteúdo em um período de tempo fixo e a partir de uma só estratégia de ensino (LOURO, 2012). Portanto, a inclusão de alunos com deficiência no ensino musical comum

sempre exigirá estratégias alternativas, bem como um tempo de aprendizado maior que aquele dispensado aos alunos sem deficiência, além de um bom planejamento, de organização e envolvimento por parte de professores, coordenadores pedagógicos e, principalmente, pais (LOURO, 2012, p. 70).

Quanto aos tipos de adaptações, o repertório é vasto. As adaptações podem ser instrumentais (Tecnologia Assistiva) ou pedagógicas. O Comitê de Ajudas Técnicas define Tecnologia Assistiva como

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

Bersch (2013) acrescenta que a Tecnologia Assistiva pode ser entendida como um auxílio que promove a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou a realização de certa função que se encontra impedida por causa da deficiência. Esses

auxílios podem ter variados objetivos. Podem ser para a vida diária e prática, recursos de acessibilidade ao computador, projetos arquitetônicos, instrumentos de comunicação alternativa, órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo, para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas, mobilidade em veículos, esporte e lazer. Em aulas de música, as adaptações mais utilizadas são os dispositivos e adaptações instrumentais (quando há alguma adaptação no instrumento musical a fim de torná-lo acessível a alguém, um exemplo é um suporte para pandeiro, para pessoas que possuem somente um braço – Figura 3). Existem, ainda, as órteses, geralmente fabricadas por profissionais da saúde para maximizar ou possibilitar a execução de determinada tarefa. Como exemplo, órteses feitas para quem não consegue fechar a mão para segurar uma baqueta de bateria (Figura 4) ou para tocar piano, para quem não tem o movimento dos dedos. Também as pranchas de comunicação alternativa, que servem para possibilitar a comunicação com pessoas que possuem dificuldade ou total impossibilidade de comunicação oral (Figura 5) (LOURO, 2006). Todas elas podem ser compradas já fabricadas ou podem ser construídas artesanalmente, até mesmo com materiais alternativos.

Figura 3 – Suporte para pandeiro



Fonte: LOURO (2013).

Figura 4 – Órtese para apreensão de baqueta



Fonte: Louro (2013).

Figura 5 – Prancha de comunicação com a canção
“O cravo e a rosa”



Fonte: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/074.htm>
Acesso em: 03 mar. 2016.

Quando essas adequações instrumentais não são necessárias, é bem possível que outras precisem ser feitas para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência e promover sua participação integral na aula. São as adaptações pedagógicas, que se apresentam em várias modalidades, tais como as explicitadas por Louro (2006):

- **Adaptações de Objetivos e Conteúdos:** alguns objetivos básicos podem ser eliminados ou objetivos específicos podem ser criados. Há a possibilidade de se trabalhar com conteúdos programáticos diferenciados de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos (propostas de conteúdos diferentes em sala de aula, levando em conta as diferentes potencialidades do alunado).

- **Adaptação do Método de Ensino e do Material:** são as alterações nas formas de lecionar, nos materiais utilizados, as estratégias de ensino de acordo com as especificidades de cada aluno, pois para cada tipo de deficiência, há um jeito de ensinar ou um material diferenciado. A autora descreve os seguintes exemplos:

(...) temos jogos com figuras para quem pode enxergar e os mesmos jogos em escrita braille, para quem não pode ver. Temos materiais em várias cores e texturas para pessoas com visão subnormal. Para os com deficiência mental, temos uma maneira específica de ensinar, utilizamos uma linguagem mais acessível e exemplificamos tudo de forma concreta, real, com materiais que eles possam tocar e ver (LOURO, 2006, p. 84).

- **Arranjos musicais:** consiste em adaptar as músicas levando em consideração as possibilidades e limitações dos alunos, tanto em relação à compreensão musical, como ação motora.
- **Adaptação “técnico-musical”:** formas de tocar de um instrumento ou em aspectos técnicos diferentes do convencional, sem alterar o conteúdo da obra que está sendo executada. Como exemplo, podemos citar pessoas que, por não terem as mãos, aprendem e tocam piano com os pés.

Enfim, as possibilidades são incontáveis. Stainback e Stainback (1999), discorrendo sobre como planejar uma aula que permita que todos os alunos participem efetivamente, observam que, para isso, o professor precisa fazer a si mesmo três perguntas:

A primeira é: o aluno pode participar desta aula da mesma maneira que os outros alunos?

A segunda é, se o aluno não é capaz de participar plenamente sem acomodações, que tipos de apoio e/ou modificações são necessários para a plena participação do aluno nesta aula?

A terceira pergunta é: que expectativas devem ser modificadas para garantir a plena participação do aluno nesta aula? (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 262-264).

Essas perguntas poderão embasar o planejamento da aula, porém, o professor precisa estar preparado para o imprevisível, pois o que foi planejado pode não funcionar, o que demanda paciência, criatividade, diversificação de metodologias e atividades, flexibilidade do tempo e do próprio currículo. Todavia, é necessário destacar que a inclusão do aluno na sala de aula deve ser caracterizada como um processo, pois, à medida que as soluções vão sendo estruturadas para atender as necessidades de cada estudante, outras barreiras vão aparecer, porque haverá novos ingressantes ou mesmo os

já existentes poderão trazer novos desafios cujas respostas já estabelecidas não serão suficientes (MANTOAN, 2006c).

É importante destacar que há a tendência de se pensar que quando um aluno com deficiência é inserido numa turma regular, ele se torna o cerne de todos os problemas para o professor (RODRIGUES, 2006). Encara-se aquele aluno como o único diferente, enquanto todos os outros são normais e, portanto, iguais. Rodrigues (2006) incentiva os professores a olhar para toda a turma como alunos diferentes e pensar que o aluno com deficiência poderá compartilhar com os colegas todos os momentos de aprendizagem. Segundo o autor, “esta aproximação poderá beneficiar, sem dúvida, alunos com dificuldades escolares que, por não terem uma condição de deficiência identificada, não dispõem de pedagogia apropriada às suas dificuldades” (RODRIGUES, 2006, p. 315).

Compreendemos o grande desafio que o professor de música precisa enfrentar para tornar significativa a educação musical para todos os alunos. Diante da desvalorização do professor, da superlotação das salas de aula, do sucateamento das escolas, da falta de materiais apropriados para se fazer música na escola, requerer do professor de música o desempenho desta tarefa tão complexa que é a inclusão, parece sobre-humano. Porém, apesar dos grandes desafios a serem enfrentados, ele não pode negar o direito de cada aluno à educação e à música. Concordo com Louro (2006, p. 88) quando afirma que tornar o fazer musical acessível a todos é uma questão de boa vontade, pesquisa e ação, não só por parte dos professores, mas, também, da escola, família, comunidade e dos próprios alunos com deficiência. Além dos governantes, que precisam exercer o seu papel na concretização das políticas públicas para a inclusão.

4 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA

O presente capítulo discute as três categorias que surgiram a partir das análises dos dados. Em cada tópico há uma apresentação dialógica entre as informações provenientes dos projetos político-pedagógicos, entrevistas e observações, pois elas foram consonantes e se complementaram.

4.1 Os desafios da prática docente musical inclusiva

De acordo com Souza (2012, p. 142), “são muitos os fatores que interferem no êxito da *práxis* pedagógica”. Existem fatores específicos de cada sala de aula, de cada professor, do intrincado contexto social, das políticas de carreira e remuneração de professores, das características de cada escola, entre outros. Desta forma, através dos discursos dos professores de música e das observações de suas aulas, foram identificados vários fatores que se constituem como grandes desafios postos ao êxito de suas práticas docentes inclusivas.

Nesse sentido, um dos maiores desafios apontados pelos professores reside na precariedade do sistema escolar. Na fala a seguir, PA relata como a falta de estrutura da escola pública não favorece o processo de ensino-aprendizagem em geral:

Bom, o ambiente da escola pública, claro que há exceções, mas, geralmente, é um ambiente muito precário. A gente não dispõe de material adequado, a gente não dispõe de salas adequadas, as turmas são muito grandes, você não consegue conhecer o aluno. [...] São turmas muito grandes num espaço sem ventilação adequada, enfim, o espaço não contribui para que a aula seja boa. É realmente bem precário. Aí você imagina só, um aluno com deficiência num espaço desse. Pra ele o sofrimento é dobrado (PA).

Esse problema já foi abordado por Guebert (2007). A autora afirma que existem várias dificuldades que são vivenciadas nas escolas brasileiras, “a começar pela infraestrutura para atender às necessidades dos alunos – independentemente do seu nível de ensino e limitação” (GUEBERT, 2007, p. 22). Dez anos depois, podemos perceber que algumas escolas brasileiras não tiveram muitos avanços nesse sentido. Essa questão ficou clara durante as observações. Apesar de PB não mencionar esse fato durante a entrevista, a sala de aula na qual iniciei as observações na Escola B era muito pequena

para comportar 30 alunos, além de ser muito quente. Nela havia três ventiladores que ficavam em uma das paredes e uma pequena janela na parte de trás, mas não davam conta do calor intenso, com aquela quantidade de pessoas em um espaço minúsculo. Havia dois aparelhos de ar-condicionado instalados, porém não funcionavam. O calor e o “aperto” gerava um ambiente caótico e deixava os alunos ainda mais inquietos. As carteiras ficavam sempre organizadas em dupla em cada fileira, pois o espaço não era suficiente para distribuir a quantidade de carteiras em mais fileiras. Isso dificultava, por exemplo, uma diversificação na organização social da sala, como colocar os alunos em semicírculo. PB fez isso apenas uma vez para uma atividade, porém, a organização foi bem complicada e alguns alunos ficaram fora do “círculo”.

Na Escola A, as salas eram mais amplas, entretanto, a alta temperatura na sala de aula também incomodava. Havia três ventiladores instalados, porém, apenas um funcionava. Duas janelas contribuíam para uma melhor ventilação, mas não eram suficientes. Vale ressaltar o ruído produzido pelo ventilador. Quando queria uma maior atenção dos alunos, PA o desligava, para que todos pudessem ouvir de forma clara o que estava a explicar.

A falta de estrutura dificultava a diversificação de metodologias, assim como o uso das tecnologias nas aulas de música. Como explicita PA:

E no que se refere às aulas, eu estou tentando fazer aulas mais dinâmicas, mais práticas, aulas ricas, com vídeos, utilizar materiais de áudio. Eles gostam muito de tecnologia, mas nem sempre eu consigo ter esse material disponível. Às vezes, não funciona. Eu tenho certa dificuldade. Até porque não há um espaço específico para guardar esse material (PA).

Nesse discurso, o(a) professor(a) fala sobre a falta de uma sala multimídia, ou seja, uma sala que tenha materiais de áudio e vídeo disponíveis, já montados e prontos para uso. A escola dispõe desse material, porém, o(a) docente precisa buscá-los, transportá-los para a sala de aula e instalá-los. Isso gera certo transtorno e desperdício de tempo. Apesar de PA reconhecer a importância da utilização das tecnologias, pelas dificuldades encontradas por uma estrutura precária, torna-se, muitas vezes, inviável. Mesmo assim, ele(a) não deixa de utilizá-las. Diz que encontra algumas “saídas” como, por exemplo, quando vai ministrar aulas em duas turmas e pretende utilizar material audiovisual, no lugar de transportar o material de uma sala para outra, ele(a) instala-os em um só local, em seguida, faz uma troca de turmas.

Na entrevista, PA dá exemplos de como a falta de estrutura afeta diretamente a utilização de recursos diferenciados para os alunos com deficiência. O primeiro exemplo faz referência a um aluno surdo que o(a) professor(a) teve no ano anterior à nossa pesquisa. Nas aulas teóricas, PA sentia a necessidade de utilizar o datashow para apresentar figuras e vídeos que aperfeiçoassem a aprendizagem do aluno, porém, o equipamento nem sempre funcionava ou já estava sendo utilizado por outro professor. A mesma dificuldade ele(a) tem encontrado atualmente, para trabalhar com a aluna com deficiência intelectual.

Uma infraestrutura problemática afeta toda a comunidade escolar, afeta a prática pedagógica como um todo e afeta qualquer aluno, com ou sem deficiência. Garantir uma infraestrutura com qualidade, que atenda às exigências da limitação da pessoa com deficiência o processo de escolarização é responsabilidade, nesse caso, do município. E para que se cumpra o que prevê a legislação vigente, conforme Guebert (2007), é indispensável que seja feita a distribuição dos recursos financeiros para esse fim.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu 12º artigo dispõe sobre acessibilidade¹⁰, estabelecendo que os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000¹¹ e da Lei 10.172/2001, “devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário [...]” (BRASIL, 2001, p. 3). O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, lança como estratégia:

manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da *adequação arquitetônica*, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva [...] (BRASIL, 2014, p. 56, grifo meu).

Infelizmente, essa não foi a realidade observada. Como apresentado na caracterização das escolas, o prédio da Escola A tem sérios problemas de acessibilidade. A escola não tem calçada adequada. Nela há muitas pedras, arbustos e uma vala. Para

¹⁰“Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação”, por pessoas com deficiência(BRASIL, 2000, p.1).

¹¹Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

entrar na escola é necessário subir escadas e entrar por um portão estreito onde seria impossível entrar um cadeirante, a não ser que fosse carregado. O chão da escola é bem irregular, não há rampas e nem degraus para o acesso a algumas salas de aula, inclusive à biblioteca. O prédio da Escola B, apesar de ter, em seu interior, corredores estreitos, encontra-se em um terreno mais plano, mas também não dispõe de nenhum recurso de acessibilidade. Se as normas apresentadas nas leis e resoluções mencionadas fossem realmente cumpridas, os professores não estariam vivenciando essas dificuldades em suas práticas.

A inexistência de uma sala de música nas escolas é outra dificuldade a ser superada por esses docentes. Aulas de música requerem salas com espaço e acústica adequados, pois, como citou PB, os demais professores reclamam do barulho proveniente de suas atividades. PA, para trabalhar com flautas doce e para evitar atrapalhar as salas vizinhas, levava os alunos para a biblioteca, localizada distante das demais salas de aula. Por ser climatizada, as portas e janelas poderiam ser fechadas, o que dificultava a propagação do som.

Outro desafio apontado pelos professores, que afeta diretamente as suas aulas de música, é a falta de instrumentos musicais na escola. Quanto a isso, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica remete às Secretarias de Educação a competência de

cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música, inclusive condições acústicas, bem como do investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais (BRASIL, 2016, p. 2).

As políticas públicas relacionadas à inclusão do ensino de música nas escolas estão em vigor. Todavia, essas escolas ainda não se adequaram a elas. A falta de instrumentos musicais pode influenciar a prática do professor de música que encontra em materiais alternativos uma possibilidade de substituí-los.

A gente não tem instrumento pra todo mundo. Não vai ter aula de bateria pra todo mundo. A gente não tem violão. A gente tem esse problema, mas eu tenho encontrado assim, em palito de churrasco, em garrafa pet, uma sonoridade boa e aí eu mudo os tamanhos das garrafas (PB).

Apesar de não haver instrumentos convencionais, a diversificação de material e meios sonoros enriquece o fazer musical. O educador musical Koellreutter orientava

seus alunos a trabalhar com os mais diversos objetos sonoros: utensílios de cozinha, sucata das oficinas, instrumentos de outros povos e instrumentos construídos pelas crianças e jovens (BRITO, 2001). Portanto, é possível perceber que o bom desenvolvimento do ensino musical na escola depende também da criatividade do professor. Existe, ainda, a possibilidade de estar disposto a utilizar seus próprios instrumentos musicais em suas aulas. PA utilizou seu próprio pandeiro em uma das aulas observadas.

PA iniciou, no segundo semestre de 2016, as aulas de flauta doce. Ele(a) conseguiu que a escola comprasse 50 flautas, poucas para a quantidade de alunos. O ideal seria uma flauta para cada aluno, pois como é um instrumento de sopro, recomenda-se a utilização individual. Mas para que fosse possível prosseguir com o planejamento, o(a) professor(a) fazia uma higienização das flautas antes de serem utilizadas por outras turmas.

Outro grande desafio apontado pelos professores consiste na falta do professor de apoio em sala de aula, como afirma PB:

[...] acho que na grande maioria das escolas não existe o apoio e aí o professor de música, em meio as suas atividades, vai ter que se dispor a dar essa assistência, onde, na verdade, seria mais fácil se tivesse um auxiliar pra ajudar no trabalho escrito e no trabalho prático, na percepção do aluno não no sentido musical, mas no sentido cognitivo mesmo (PB).

O professor de apoio ao aluno com deficiência em sala de aula é realmente fundamental para que a inclusão seja concretizada. Esse acompanhamento especializado é previsto no projeto político-pedagógico da Escola B em um de seus objetivos específicos: “Continuar ações educativas para os alunos com necessidades especiais, *possibilitando o acompanhamento em sala de aula*” (OLINDA, 2015/2016, p. 18, grifo meu). O apoio em sala de aula é um direito do aluno e do professor regente, também estabelecido por lei. A resolução CEB/CNE nº 02/2001, em seu artigo 8º, dá ênfase ao serviço de apoio especializado nas classes comuns. Também o decreto 6.949/2009 preconiza em seu artigo 24, item 2, letras “d” e “e”:

2. [...] os Estados Partes assegurarão que:

[...]

d) As pessoas com deficiência recebam *o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral*, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) *Medidas de apoio individualizadas* e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, p. 14, grifo meu).

Especificamente, no caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, já previu em seu artigo 3º, parágrafo único, o direito ao “acompanhante especializado”: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a *acompanhante especializado*” (BRASIL, 2012, p. 2, grifo meu).

Portanto, o hábito de colocar o aluno com deficiência em classes comuns sem o acompanhamento de profissionais especialistas é considerado uma prática integrativa e não inclusiva, pois ignora as suas necessidades específicas e faz com que siga um processo único de desenvolvimento e aprendizagem (GUEBERT, 2007). O professor não poderá prestar um atendimento adequado ao aluno com deficiência se não lhe é oferecido nenhum suporte. “Solicitam aos profissionais da educação que atendam com qualidade às pessoas que apresentam necessidades educativas especiais, mas não oferecem formação ou suporte técnico para isso” (GUEBERT, 2007, p. 70), mesmo sendo um critério legalmente estabelecido. Sobre essa questão, PB afirma:

[...] se a educação, ela fala que o aluno especial tem que estar com outros alunos, eu concordo. Mas até que ponto é salutar ele tá dentro da sala de aula sem o apoio, onde ele, às vezes, não consegue fazer algumas práticas e aí eu acabo segregando ele também? Se não tem o apoio e o professor não tem esse suporte e não tem essa facilidade de saber passar o conhecimento para o aluno especial, né? Às vezes, dificulta um pouco a questão pedagógica. Embora os alunos ajudem, mas não é para aluno ajudar. Tem que existir o apoio especializado (PB).

A falta do apoio em sala de aula leva à legitimação de práticas ainda mais excludentes. Sob a justificativa da falta do apoio pedagógico em sala de aula, muitas vezes, os alunos com deficiência ficam na sala de recursos no período em que deveriam estar na sala de aula comum ou, até mesmo, ficam afastados da escola por períodos indeterminados. Inúmeras vezes, cheguei na sala de aula da Escola B e os alunos com deficiência intelectual e com autismo não estavam presentes. Nas primeiras aulas observadas, o aluno com autismo não estava participando das aulas, pois com o fim do contrato dos estagiários, não havia ninguém para acompanhá-lo. Por esse motivo, ele não estava comparecendo à escola. Já o aluno com deficiência intelectual ficava na sala

de recursos no horário das aulas. PB precisava buscá-lo para participar das aulas de música.

Em uma das aulas, na qual PB realizou uma atividade rítmica utilizando palitos de churrasco, no momento em que todos os alunos começaram a tocar o ritmo, o aluno com deficiência intelectual se levantou e saiu da sala. PB explica que, às vezes, quando há barulho, a professora da sala de recursos o retira da aula, condicionando-o a sempre fazer isso. Este tipo de ação influencia diretamente a prática de qualquer professor. O fato de o aluno estar na escola, porém passando muito tempo isolado na sala de apoio ou na sala de recursos é considerado como uma característica do ambiente escolar integrativo e não inclusivo (ARNAIZ, 2005).

Outro desafio apontado pelos professores foi o limite da formação inicial e continuada. Como já esclarecido, eles não tiveram nenhuma disciplina em seus cursos de graduação sobre educação musical inclusiva. Os professores declararam que se houvesse disciplinas direcionadas para a educação musical de pessoas com deficiência no currículo dos cursos de formação de professores, as suas práticas nesse sentido seriam facilitadas. PA é bem enfático(a) quanto às suas decepções em relação à universidade não preparar o profissional para a dura realidade da escola pública brasileira:

Eu acho que a universidade não prepara você para a realidade. A gente estuda psicologia da educação, estuda várias coisas, inclusive educação musical, mas a gente estuda para uma realidade ideal. A gente não é preparado para esse mundo, para essa escola pública que é caótica. Então é isso, a universidade não prepara para essa realidade da escola pública, sem material, com alunos com famílias desestruturadas. Não prepara (PA).

Uma formação docente inicial eficaz requer uma aproximação com a realidade social, requer uma relação estreita entre teoria e prática. Como afirma Bellochio (2001, p. 46), “é preciso que a teoria sobre como agir em educação, especialmente em educação musical, possa ser guiada pela prática educativa real e seus desafios, produzindo saberes mais conscientes frente às incertezas e realidades socioeducacionais”. Sobre a responsabilidade das universidades, González (2002, apud MARTINS, 2008, p. 22.) ressalta que elas precisam assumir de forma efetiva, “o seu papel de formadoras de profissionais de ensino para atuar frente à diversidade do alunado, nos diversos níveis de ensino”.

PA entrou na escola no mesmo ano de sua formatura e confessa que não se sentiu preparado(a) para atuar naquela realidade. Conta que quando chegou à escola

pública, se desesperou e que ainda está em fase de adaptação. Penna (2007) afirma que a formação do professor de música não pode se esgotar apenas no domínio da linguagem musical. Afinal, como defende Souza (2012, p. 120), “ser professor é uma formação específica com campo próprio de conhecimento e de ação. Por isso requer uma formação própria no âmbito universitário e não apenas uma formação superior”. Torna-se, então, indispensável uma perspectiva pedagógica que prepare o professor para “compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas” (PENNA, 2007, p. 53).

A presença de alunos com deficiência em classes comuns faz parte da realidade escolar. Portanto, a formação inicial dos professores precisa prepará-los para incluir legitimamente esses alunos nas aulas de música. A inexistência de disciplinas relacionadas à educação de pessoas com deficiência, para PA, é um grande limite do currículo do curso de licenciatura em música, durante a formação acadêmica:

[...] se a gente tivesse na universidade disciplinas específicas para a educação musical inclusiva, o meu trabalho seria mais facilitado, porque uma coisa é a gente ler sobre, mas educação musical é muito do fazer, sentir isso como é na pele. E a inclusão é um luxo! Porque pra essa realidade, para alunos sem deficiência, não prepara, imagina para a inclusão. Então, realmente, é uma diferença muito grande no currículo. É uma deficiência no nosso currículo, eu percebo isso de maneira muito clara, inclusive (PA).

Essa é uma preocupação compartilhada por muitos professores de música. Na pesquisa desenvolvida por Bogaerts (2010), dos dez professores que responderam a um questionário, nove atestam a necessidade de uma disciplina que trate da educação inclusiva nos cursos superiores de música. Para eles, uma disciplina sobre inclusão deveria apresentar os diferentes tipos de deficiência; ensinar a adequar as atividades, os objetivos e os conteúdos às características dos alunos; orientar na identificação das dificuldades de cada aluno e apresentar ferramentas para que a criança se desenvolva. Essas informações tornariam o educador mais seguro, levariam o mesmo à reflexão, troca de experiências e ainda sensibilizariam os futuros professores a lidar com essa realidade (BOGAERTS, 2010).

Na própria Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11) é feito um apelo aos governos para “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender

às necessidades educacionais especiais nas escolas”. A Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, também faz referência à inclusão e à formação de professores nessa perspectiva:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Segundo os professores entrevistados, o problema não está relacionado apenas à formação inicial, mas à formação continuada que é, também, muito limitada. PB relata os seus anseios quanto à formação continuada na área de educação musical inclusiva:

[...] Embora, vou ressaltar aqui, eu acho que a gente precisa de mais formações da área de educação musical especial. Mais simpósios, congressos específicos nessa área. Então quando a gente tem, a gente tem um apêndice do que seria um congresso. [...] Eu acho que a gente tem que fazer um evento voltado para essa questão, educação musical especial, que é uma coisa que tá crescendo [...] (PB).

Para González (2002, apud MARTINS, 2008, p. 22),

a formação não deve se esgotar na graduação, mas ser um *continuum*. Ou seja, não deve se esgotar na etapa inicial, mas ser empreendida sem interrupções, incluindo dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos.

A formação continuada, portanto, se torna imprescindível para que os professores aprendam a atender as especificidades dos alunos sob sua responsabilidade numa sala de aula, por mais diversificado que esse grupo se apresente. Uma formação permanente deve oferecer-lhes subsídios para um atendimento educacional adequado às suas condições e necessidades, evitando uma mera inserção física desses alunos no ambiente escolar (MARTINS, 2012).

A formação continuada deve ser promovida pelos sistemas de ensino. É o que preconiza o artigo 67 da LDBEN (BRASIL, 1996):

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico

remunerado para esse fim; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996, p. 21).

Quanto às formações oferecidas pela rede municipal da cidade de Olinda, PA relata que não existe uma formação específica em música ou em educação musical na perspectiva inclusiva. A rede municipal oferece formações sobre inclusão de forma mais abrangente, com professores especialistas e a equipe de inclusão. Porém, para PA, elas não são suficientes. Percebemos sua insatisfação na seguinte locução:

[...] eu acho que nós somos “jogados” em sala de aula, pra te falar a verdade. A gente não tem nem uma proposta curricular ainda. Estamos montando. Quiçá a inclusão. Quiçá a educação musical inclusiva (PA).

A autoformação tem também sua relevância, até porque nenhum processo formativo dará conta de todos os conhecimentos necessários para intermediar a prática docente inclusiva. Como afirma Pimentel (2012), possibilitar o aprendizado de todos requer investimento em práticas investigativas, problematização do que acontece no cotidiano da sala de aula e busca de materiais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem. Os professores participantes de nossa pesquisa compram livros sobre o assunto e procuram cursos relacionados ao tema. PB fez especialização na área de educação especial, porém, para PA, que não pretende se especializar sobre assunto, “não é fácil se aprofundar em um tema tão “específico e complexo”, diz ele(a), valendo-se da justificativa do pouco tempo disponível para dar conta de uma grande demanda de afazeres.

Em seu trabalho, Pimentel (2012) sugere que a formação aconteça dentro do ambiente escolar, em caráter de direito e dever do docente, remunerado, ininterrupto, focando em temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática desenvolvida em sala de aula. Dessa forma, acreditamos que a limitação da falta de tempo para as atividades formativas seria superada. Para que isso seja possível, as formações precisam ser previstas nos projetos político-pedagógicos das escolas, dando subsídios para que sejam efetivadas (PIMENTEL, 2012). Os projetos analisados em nosso trabalho não contemplavam, em nenhum momento, a formação contínua de seus professores.

A partir do que foi discutido nesse ponto, podemos concluir que se as instituições escolares precisam estar instrumentalizadas com recursos físicos, humanos

e acadêmicos para efetivar a inclusão, é contraditório não citar o papel do poder executivo para garantir o financiamento e a manutenção de um modelo de educação inclusiva (GUEBERT, 2007). Para Martins (2008),

é imprescindível que o governo adote, efetivamente, políticas inclusivas e não apenas divulgue, através dos diversos meios de comunicação, que está promovendo a inclusão escolar e que, em decorrência disto, as escolas estão receptivas para receber a todos os educandos, sem exceção (MARTINS, 2008, p. 19).

Sem os investimentos necessários na ampliação dos recursos, na melhoria das condições de ensino e aprendizagem na escola e na valorização docente, é possível afirmar que acontecerá uma pseudoinclusão. Essa “atuará como um processo de expulsão encoberta, que em sua prática é muito mais perverso que a segregação, por promover uma violência simbólica, gerando no outro, no diferente o sentimento de incapacidade e de não pertencimento” (PIMENTEL, 2012, p. 151). Faz-se necessário fazer valer as letras das Políticas Públicas para a Inclusão.

4.2 Estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem musical com alunos com deficiência

Através das entrevistas e das observações foi possível listar uma série de estratégias educativas que foram desenvolvidas pelos professores de música no ensino dos alunos com deficiência. Essas estratégias se apresentaram sob diversas formas: ações planejadas, ações não planejadas, adaptações pedagógicas e criação de recursos.

Em algumas ocasiões, irei ilustrar as situações estudadas através de exemplos significativos em forma de “cenas”, todas transcritas do diário de campo. Essa forma de apresentação dos dados foi sugerida por Penna (2015a, p. 158-159). Designei essa formatação por compreendê-la como uma maneira eficaz de organização do texto, além de dinamizar e facilitar a leitura.

Uma estratégia comum entre os dois professores foi buscar a ajuda dos demais alunos da sala, assim como, conscientizá-los quanto ao respeito às diferenças.

Às vezes eu coloco um aluno que demonstra menos dificuldade para ajudar a aluna com deficiência. E nesse ponto tem algo que eu acho bem legal, os alunos são muito solidários. A nossa escola já tem a cultura da inclusão. Então os alunos não se negam a ajudar (PA).

O que eu faço é conscientizar a turma, os outros alunos, tentar explicar para eles um pouquinho sobre a deficiência daquele aluno e obter uma resposta, porque numa turma com 38 alunos, no caso, sempre vai existir um aluno que vai estar disposto a ajudar o colega especial. Então, a gente sempre tem esses facilitadores que são os próprios alunos. Se eu não tenho o apoio, eu vou buscar nos meus alunos sem deficiência, o apoio que eu preciso na minha sala de aula (PB).

De acordo com Guebert (2007), conscientizar os demais alunos da importância do aprendizado em conjunto, mesmo que tenham objetivos diferentes é um aspecto que precisa ser trabalhado para que se realize a concepção de inclusão. Durante as observações, os demais estudantes foram solicitados a ajudar algum dos alunos com deficiência na execução de algumas tarefas. Notei que esse fato era recorrente, justamente nos momentos em que esses alunos não tinham o apoio pedagógico em sala de aula e o(a) professor(a) não tinha condições de dar a assistência necessária àquele aluno em especial. Descreverei um desses momentos na “Cena 1”, observada em uma das aulas de PA.

CENA 1:

Nas aulas de flauta doce, PA dividia a turma em dois grupos para fazer um revezamento, ou seja, enquanto um grupo estava na biblioteca estudando flauta com o(a) professor(a), o outro grupo ficava em sala de aula desenvolvendo alguma atividade teórica.

A aluna com deficiência intelectual foi para a biblioteca no primeiro momento e no segundo momento ficou na sala de aula para fazer uma atividade escrita que consistia em elaborar um resumo de um texto sobre notação musical tradicional e, a partir dele, elaborar cinco questões.

Como a aluna estava sem acompanhante pedagógico, PA pede ajuda à professora da sala de recursos para dar orientações à outra aluna que a auxiliaria a elaborar as questões.

A estudante fez o que lhe foi solicitado, porém, não tratava a aluna com deficiência de forma adequada. Às vezes, de forma agressiva.

A aluna conseguiu concluir a atividade.

A partir dessa cena, podemos perceber que é muito importante que os demais alunos estejam disponíveis para o auxílio dos alunos com deficiência, afinal, a aluna com deficiência intelectual não teria finalizado a atividade sem o auxílio de sua colega. Apesar disso, esse serviço não é de responsabilidade dos alunos, além de não serem qualificados para realizá-lo adequadamente. Portanto, o auxílio dos alunos jamais deve substituir o trabalho de um profissional qualificado para tal tarefa. Porém, para isso, a

secretaria de educação precisa fazer a sua parte. Em algumas aulas observadas, como exposto anteriormente, os alunos com deficiência estavam sem acompanhamento pelo término dos contratos dos estagiários.

CENA 2:

PA solicitou que os alunos se organizassem em duplas para lerem o conteúdo programático da disciplina para o 2º semestre de 2016.

A grande maioria se organizou rapidamente, restando apenas dois alunos. Um deles era a aluna com deficiência intelectual. O outro aluno se negava a fazer dupla com ela, mesmo com a insistência do(a) professor(a).

O(a) professor(a), então, alertou que aquela era uma atitude preconceituosa e que não admitia tal prática em suas aulas. De forma imperativa solicitou ao aluno a sentar-se junto à colega com deficiência durante aquela atividade.

No momento descrito na Cena 2, os alunos não foram solícitos quanto a trabalharem em grupo com a aluna com deficiência. A reação de PA foi imprescindível para que a atitude de preconceito quanto à colega não fosse alimentada. Como afirma Camargo (2008, p. 125), “[...] em um processo de inclusão escolar, os alunos que irão conviver com o deficiente mental devem ser trabalhados para que o relacionamento entre eles possa abrir possibilidades para o crescimento e o desenvolvimento de todos”. Outro fato similar foi narrado por PA durante a entrevista:

Faz uma semana que eu fiz um trabalho coletivo. Aí eu percebi que houve nessa turma certa rejeição, os alunos não queriam fazer com a aluna com deficiência intelectual. Então eu chamei a professora da sala de recursos e “peguei pesado” com eles. Fiz uma reunião na turma, a professora interveio (PA).

O professor precisa estar preparado para agir adequadamente diante desse tipo de atitude segregacionista por parte dos demais alunos da turma. Pois, como esclarece Martins (2008), para incluir é imprescindível que os alunos com deficiência possam, efetivamente, se sentirem parte integrante do ambiente educacional, aceitos e apoiados pelos seus pares.

Um dos objetivos específicos da Escola B aborda justamente a sensibilização dos alunos quanto ao respeito às diferenças, contemplando as questões de inclusão, culturais, de etnias e concepções de gêneros. Essa sensibilização é muito importante, pois favorece a interação entre todos os alunos, e essas interações com o outro são benéficas, e a privação de tais interações dificulta a concretização do processo de

inclusão (PIRES, 2008). Além disso, “a rotina da escola deve ser organizada de um modo que as características próprias de cada um possam ser respeitadas” (PIRES, 2008, p. 116).

CENA 3:

PB distribuiu dois palitos de churrasco para cada aluno para serem utilizados como baquetas em uma atividade rítmica

Em certo momento da vivência rítmica, PB pede que os alunos toquem o ritmo só com a mão direita e, em seguida, só com a mão esquerda.

O aluno com deficiência intelectual não sabia diferenciar sua mão direita de sua mão esquerda. Então, PB pediu para que algum aluno o auxiliasse nesse sentido. Desta forma, o aluno participou ativamente da atividade.

A cena demonstra como um simples auxílio pode ser a grande diferença entre o aluno com deficiência não participar ou participar da atividade. Além disso, a ajuda de um colega pode ser um incentivo para a participação do aluno nas atividades musicais. É disso que trata outro objetivo específico da Escola B: “[...] incentivá-los a participarem das atividades musicais visando seu desenvolvimento motor e cognitivo” (OLINDA, 2015/2016, p. 18). Aliás, cabe ressaltar, essa é a única vez que as atividades musicais são citadas em todo o projeto.

Outra estratégia encontrada pelos professores para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência foi sentar o aluno na primeira fileira da sala ou ao lado do professor (quando a organização social for um círculo ou semicírculo). De acordo com as observações, essa localização promove uma maior concentração do aluno, facilita a sua interação com o professor, além de permitir que o professor acompanhe o aluno “mais de perto”. Nas aulas de flauta de PA, por exemplo, os alunos eram organizados em círculo, com a aluna com deficiência sempre localizada ao lado do(a) professor(a). Dessa forma, ele(a) a ajudava a posicionar os dedos na flauta e conseguia dispensar uma maior atenção a ela, principalmente quando estava sem acompanhamento. Já durante as aulas teóricas, a aluna estava sempre localizada na frente. Assim, o(a) professor(a) via se ela estava com o material sobre a mesa; percebia se estava escrevendo ou não e chamava sua atenção quando necessário e enquanto explicava o assunto, o(a) professor(a) se direcionava à aluna com frequência, fazendo-lhe perguntas, como forma de avaliar sua aprendizagem e evitar sua dispersão.

Outra estratégia que foi comentada por PB nas entrevistas e que presenciei a utilização durante as observações se refere a uma apostila, montada especialmente para os alunos com deficiência intelectual e com autismo. Conforme PB, a apostila consiste em um recurso pedagógico complementar, utilizada principalmente nas aulas teóricas. Um exemplo dado pelo(a) professor(a) são as aulas de notação musical, assunto que é abstrato e complexo demais para os alunos com deficiência intelectual. Essa apostila auxiliaria o aluno a compreender esse conteúdo, além disso, colaboraria na organização da dinâmica da aula. Como explica PB:

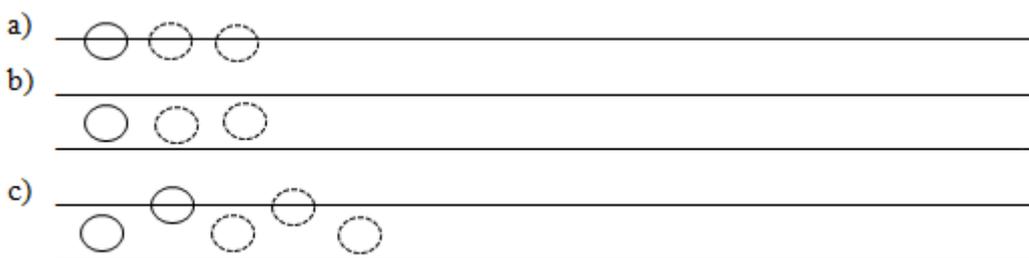
[...] a gente vai falar sobre instrumentos e às vezes falta xerox. Então, os meninos acabavam desenhando, decalcando algumas coisas. [...] Então eu tinha que parar e passar a atividade, enquanto os meninos copiavam no quadro, eu tinha que parar, olhar pro “especial” e dizer: “Olha, faz isso aqui, não sei o quê, tal”. Eu preferi elaborar a apostila, porque naquele momento ele vai tirar a apostila dele na aula de música e vai fazer os exercícios que eu vou direcionando (PB).

PB utilizou esse recurso em diversas aulas, com os estudantes com deficiência intelectual e com autismo. A seguir, apresentaremos e discutiremos algumas cenas das aulas em que as atividades da apostila foram empregadas.

CENA 4:

PB escreveu na lousa a letra de uma música chamada “A preguiça” e pediu para que todos a copiassem no caderno.

O aluno com deficiência intelectual parecia copiar, mas na verdade estava fazendo rabiscos no caderno. O(a) professor(a) chamou-o para sentar no birô, deu-lhe uma apostila para fazer uma atividade diferenciada que consistia em completar a sequência de círculos que simulavam as notas numa partitura, em linhas e espaços, por exemplo:



O(a) professor(a) explica que o aluno ainda não sabe ler ou escrever e que, por isso precisa fazer esta atividade diferenciada.

Nesse caso, é possível reconhecer a preocupação de PB em não permitir que o aluno ficasse ocioso ou “fingindo” escrever a letra da música. Todavia, a atividade diferenciada da apostila, nesse momento específico, talvez não possa ser considerada como inclusiva, pois seu objetivo não tinha a ver com o objetivo da aula que era trabalhar com a canção “A Preguiça”. Essa pode ser considerada uma prática integrativa, pois o programa de trabalho seguido pelo aluno com deficiência diferenciava-se bastante do desenvolvido pelo grupo da classe regular (ARNAIZ, 2005). Manter o aluno ocupado com atividades aleatórias não é sinônimo de inclusão. Na pesquisa desenvolvida por Freitas e Araújo (2013), com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, foi verificado que muitos professores utilizam atividades diferenciadas para os alunos com deficiência, ou seja, enquanto a aula acontece normalmente, esses alunos ficam desenhando, pintando, recortando, enfim, fazendo atividades totalmente descontextualizadas do conteúdo abordado na aula. O objetivo é apenas mantê-los em sala de aula, mesmo que não façam nada, não dando a devida importância à aprendizagem e ao desenvolvimento integral desses alunos. Para esses autores, o professor só conseguirá formular novas possibilidades se as barreiras do preconceito forem vencidas e consideram que com criatividade e respeito às diferenças será possível a ampliação do olhar para a promoção de oportunidades aos alunos. Prieto (2006) ressalta a importância do entendimento de que a escola é espaço de aprendizagem para todos.

No caso de PB, compreendo a complexidade da situação, pois o aluno ainda não sabia ler, nem escrever e estava inserido numa turma do 6º ano do ensino fundamental. Portanto, como incluir esse aluno legitimamente na atividade proposta para a turma, se os demais já sabem ler? Para uma melhor assimilação do conteúdo pelo aluno com deficiência intelectual, é recomendado o uso de recursos concretos e/ou visuais (objetos, bonecos, desenhos, fotos), pois nesse tipo de deficiência, é comum a dificuldade quanto à abstração, à generalização e à aquisição de conceitos (LOURO, 2012). No caso de um aluno não alfabetizado são, então, materiais indispensáveis. Portanto, é possível a utilização de figuras que representem as letras das músicas trabalhadas nas aulas. Assim, utilizando as duas formas, a letra escrita e as figuras, o aluno com deficiência intelectual poderá compreender a canção e participar da aula, fazendo a mesma atividade e cumprindo os mesmos objetivos. Além disso, a atividade se torna ainda mais interessante e lúdica para os demais estudantes. O grande desafio é “o de se ministrar uma aula de caráter coletivo, valendo-se da maleabilidade e de

estratégias variadas para as diferentes dificuldades existentes entre os alunos” (LOURO, 2012, p. 69).

CENA 5:

PB apresenta vários vídeos sobre instrumentos musicais da antiguidade.

O aluno com deficiência intelectual estava fazendo uma atividade paralela, entregue a ele desde a aula de música anterior: pintando uma folha com desenhos de instrumentos musicais de orquestra sinfônica.

Enquanto os demais estão assistindo aos vídeos, ele olha ligeiramente para a tela várias vezes, porém, volta a pintar. O(a) professor(a) não nota essa situação, pois está cuidando da parte técnica da aula (computador, vídeos, datashow).

Nessa cena, a atividade da apostila também foi descontextualizada do objetivo da aula e, além disso, prendeu a atenção do aluno, impedindo-o de apreciar os vídeos. PB estava ocupado(a) com a instalação e operação dos recursos tecnológicos e, provavelmente por esse motivo, não pediu para o aluno guardar a atividade. Essa é outra questão que precisa ser administrada pelo professor quando opta por utilizar os recursos tecnológicos. Ele precisa dar conta da instalação, operação e bom funcionamento dos mesmos, sem se esquecer dos outros fatores. Planejando suas aulas, o que consiste em um ato reflexivo/crítico (SANTIAGO, 2006), o professor pode se precaver e facilitar a organização de todas as dimensões da aula. Nessa mesma aula, um dos vídeos separados pelo(a) professor(a) não funcionou, fato que atrapalhou, um pouco, o seu andamento. O professor precisa ser flexível e estar preparado para os possíveis imprevistos. Além de multidimensional, a sala de aula é, sempre, um ambiente imprevisível. Em uma pesquisa realizada por Sampaio (2004), com registros de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos que atuam no interior do Brasil, ela notou uma constante afirmação por parte delas, em relação à flexibilidade do planejamento e a necessidade de ser flexível. Refletindo sobre isso, a autora chega à conclusão de que o uso dessas expressões pode ser a forma encontrada para lidar na prática do ambiente multidimensional e imprevisível que é a sala de aula. A aula é uma situação complexa, tomada de incerteza e, por isso, muitas vezes, o que foi planejado pode não dar certo (SAMPAIO, 2004). Com a presença de alunos com deficiência, a imprevisibilidade é maximizada e, portanto, a flexibilidade do professor se torna, a nosso ver, fator pontual para a prática inclusiva, pois precisará, muitas vezes, repensar suas ações. Para enfrentar o inesperado, o educador deverá valer-se, segundo Morin (2002), de dois instrumentos: o primeiro é a

consciência do risco e do acaso, o segundo é a estratégia, ou seja, “ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia” (MORIN, 2002, p. 99).

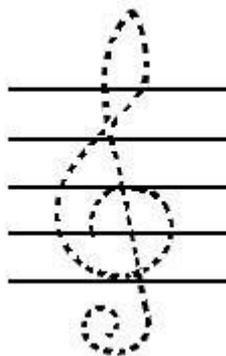
A próxima cena descreve outra ocasião da utilização da apostila. Nesse dia, estava na sala o aluno com autismo, acompanhado por uma estagiária de psicologia. O aluno com deficiência intelectual havia faltado.

CENA 6:

O(a) professor(a) escreve um texto sobre música popular e música erudita na lousa e pede para que os alunos copiem. Em seguida, escreve várias perguntas sobre o texto para que os alunos respondam e lhe entreguem.

Antes de começar a escrever, o(a) professor(a) vai ao aluno com autismo levando folhas de exercício. Dá orientações a ele e à estagiária. Enquanto o(a) professor(a) escreve, a acompanhante ajuda o aluno a fazer a atividade.

A tarefa indicada ao aluno com autismo consistia em cobrir desenhos de claves de sol e de fá escritas em linhas pontilhadas, em tamanho grande, tal como o exemplo da clave de sol abaixo:



Ao entregar as folha ao aluno, PB nos explica os objetivos da atividade. A justificativa é a não alfabetização do aluno que, por este motivo, não poderia escrever o texto, nem responder às perguntas. Outro ponto que merece destaque é que havia várias cópias da mesma folha de atividade, ou seja, o aluno realizou o mesmo exercício diversas vezes. PB explica que a pessoa autista tem mania de repetição. Então, fazer a mesma coisa várias vezes irá levá-lo a se familiarizar com o exercício. Explicou-me, ainda, que as claves estavam desenhadas em tamanho maior porque o aluno não tinha coordenação motora refinada para fazer desenhos pequenos.

De acordo com as considerações de PB acerca da atividade, pareceu-me que ele(a) conhece minimamente as características típicas das pessoas com autismo. Isso

permite que ele(a) desenvolva devidamente as adaptações das atividades para tal aluno. Porém, essas atividades parecem ser aplicadas aleatoriamente, sem uma lógica didática. Louro (2012, p. 145) ressalta a importância de se ter um direcionamento do material (musical ou não) a ser trabalhado, ou seja, “o foco de cada atividade deve estar apontando diretamente para a finalidade da questão específica que se deseja trabalhar”.

CENA 7:

PB escreve na lousa uma atividade constituída por algumas perguntas sobre instrumentos de orquestra. Solicita aos alunos que copiem e respondam individualmente.

Enquanto os alunos terminam de copiar e responder a atividade escrita na lousa, o(a) professor(a) entrega uma folha com desenhos de instrumentos de orquestra para o aluno com deficiência intelectual colorir.

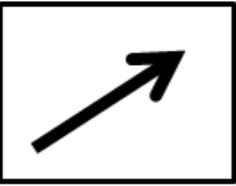
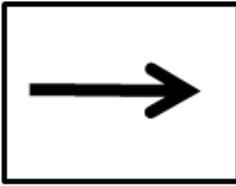
Em seguida, senta ao seu lado com o computador e mostra-lhe um vídeo de uma orquestra sinfônica tocando. Aponta para os desenhos na folha e para as imagens da tela, comparando os instrumentos.

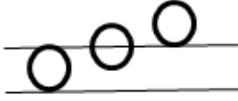
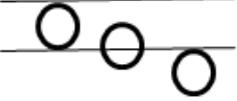
A atividade diferenciada dada ao aluno com deficiência, dessa vez, tinha a mesma temática da atividade feita pelos alunos. Porém, pintar os desenhos dos instrumentos musicais pode não ter garantido a aprendizagem do aluno. Mas a ação de mostrar os instrumentos inanimados da folha de papel tomando vida no vídeo foi complementar à atividade anterior, pois ele pôde ouvir o som dos instrumentos, pôde perceber como eles são manejados, suas cores reais. Essa vivência, provavelmente, foi mais significativa do que qualquer folha de papel e lápis coloridos. A utilização de apostilas desse tipo pode ser válida quando usada de maneira adequada, de acordo com o objetivo da aula e com o auxílio de outros materiais e recursos.

Além dos exercícios mostrados anteriormente, outras folhas de atividades faziam parte da compilação referente à apostila, mas não observei momentos em que foram aplicadas. Tais como as indicadas nas figuras 6 e 7:

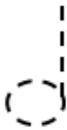
Figuras 6 e 7 – Atividades da apostila elaborada por PB

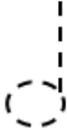
Escreva, acima das sequencias de notas, a letra da seta correspondente:

A  B  C 

1  2  3 

Continue desenhando as figuras rítmicas:

Semínima:   _____

Mínima:   _____

Fonte: Apostila elaborada por PB.

O intercâmbio de informações com o profissional especializado da sala de recursos multifuncionais ou psicólogo foi outra estratégia em comum entre os professores de música. Em seus discursos fica claro o papel essencial do professor da sala de recursos para a orientação sobre certos aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Para Louro (2012), o intercâmbio de informações com os outros profissionais envolvidos é um dos pré-requisitos para que o professor alcance resultados de boa qualidade musical inclusiva.

Segundo PA, a professora especialista apresenta o diagnóstico de cada aluno e lhe aponta caminhos a percorrer para que o aluno seja incluído efetivamente no

processo de ensino-aprendizagem. PA nos dá o exemplo de uma de suas alunas que tem deficiência intelectual e ainda não sabe ler e que, por isso, necessita de uma prova adaptada. Então, a professora da sala de recursos lhe dá orientações para que a aluna seja avaliada adequadamente. Ele(a) afirma:

Eu me “agarro” muito mais na professora da sala de recursos. Procuo saber, pergunto a ela o que eu posso fazer pra que ela [a aluna] consiga aprender (PA).

Além disso, PA tem o auxílio da professora especialista, para refazer textos que serão utilizados na aula. Ele(a) explica que a aluna com deficiência intelectual não compreende o vocabulário utilizado nos textos e que, por isso, precisa adaptá-los à sua linguagem. Nesse ponto, segundo PA, a professora da sala de recursos é fundamental, pois ela sabe como fazer isso e quais palavras utilizar para que a aluna compreenda o conteúdo.

Durante as observações, PA se reportou à professora em momentos diferentes e para fins diversos: para dar orientações a uma aluna que iria ajudar a colega com deficiência intelectual a fazer uma atividade; para conversar com a turma sobre atitudes de preconceito contra os colegas com deficiência; para buscar orientações quanto ao trabalho com flauta doce com a aluna com deficiência (fato que merece um maior destaque e será melhor abordado nos próximos parágrafos).

Essas ações desempenhadas pela professora especialista já estavam previstas nos objetivos da sala de recursos apresentados no projeto político pedagógico da Escola A. O primeiro seria “possibilitar aos alunos a interação com as pessoas que fazem parte da instituição” (OLINDA, 2016, p. 6). Cumprir com esse objetivo é fundamental, pois, como ressalta Martins (2008), não basta inserir fisicamente o aluno com deficiência na escola, mas é imprescindível possibilitar que eles se sintam parte integrante do ambiente educacional, aceitos e apoiados por todos os membros da comunidade escolar. O segundo objetivo busca “promover o desenvolvimento dos processos mentais, estimular a autonomia e a independência” (OLINDA, 2006, p. 6). Prezar pela autonomia do aluno com deficiência é essencial para incluí-lo, não só no ambiente escolar, mas na sociedade. Por isso, é necessário encontrar soluções pedagógicas que se assemelhem às rampas nas calçadas ou ao manejo das cadeiras de rodas (MANTOAN, 1998), possibilitando que os alunos cumpram seus deveres com seu próprio esforço, de forma mais autônoma possível. É “criar as possibilidades para a produção ou a construção do

conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 43).Louro (2012) discorre sobre professores que fazem o contrário, poupando os alunos com deficiência de tarefas escolares ou de responsabilidades dentro da sala de aula. A autora alerta que isso pode incapacitá-los frente a responsabilidades e impedi-los de conquistar sua própria independência. O terceiro objetivo trata de

criar situações didáticas que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, conforme o nível de ano e idade (física e mental) que estejam inseridos, respeitando e acompanhando os seus limites em conformidade com as legislações vigentes (OLINDA, 2016, p. 6).

PA notou grandes dificuldades por parte da aluna com deficiência intelectual quanto à aprendizagem da flauta doce. Apesar de toda a atenção que dedicava a ela, a aluna não conseguia controlar o sopro, nem posicionar os dedos adequadamente. Esse fato causou surpresa a PA, pois acreditava que a aluna acompanharia as aulas de flauta sem grandes dificuldades. Notei PA muito apreensivo(a), pois não sabia o que fazer para possibilitar a aprendizagem da aluna. Certamente, a aluna precisaria de um reforço, de um tempo de aprendizado maior que aquele da aula, além de estratégias alternativas (LOURO, 2012). Porém, como dedicar mais tempo a ela sem comprometer a aprendizagem dos demais alunos? O tempo é limitado. Os horários do(a) professor(a) também.

Como afirma Louro (2012), mesmo que o professor desconheça os motivos que estão obstruindo o aprendizado de seus alunos, ele não pode esquecer que a não realização de uma dada tarefa pode ter variadas razões: um conceito ainda não compreendido, falta de percepção auditiva, a não compreensão do que o professor fala, dificuldade de associação, falta de atenção, entre outros. Por não saber os motivos, nem o que fazer para solucioná-los, a saída encontrada pelo(a) professor(a) foi conversar com a professora da sala de recursos à procura de respostas e encaminhamentos. Ela, então, deu-lhe as seguintes sugestões:

- Trabalhar a concentração da aluna
- Empréstimo do instrumento musical para que ela estude em casa
- Nomear, na flauta, as notas musicais para memorização
- Estimular a estudante com incentivos e palavras

O(a) professor(a) seguiu as orientações da professora especialista e juntos adaptaram a flauta, colando adesivos com os nomes das notas musicais trabalhadas nas aulas. As figuras abaixo (Figuras 8 e 9) mostram como ficou a flauta da aluna:

Figuras 8 e 9 – Flauta doce adaptada para a aluna com deficiência intelectual

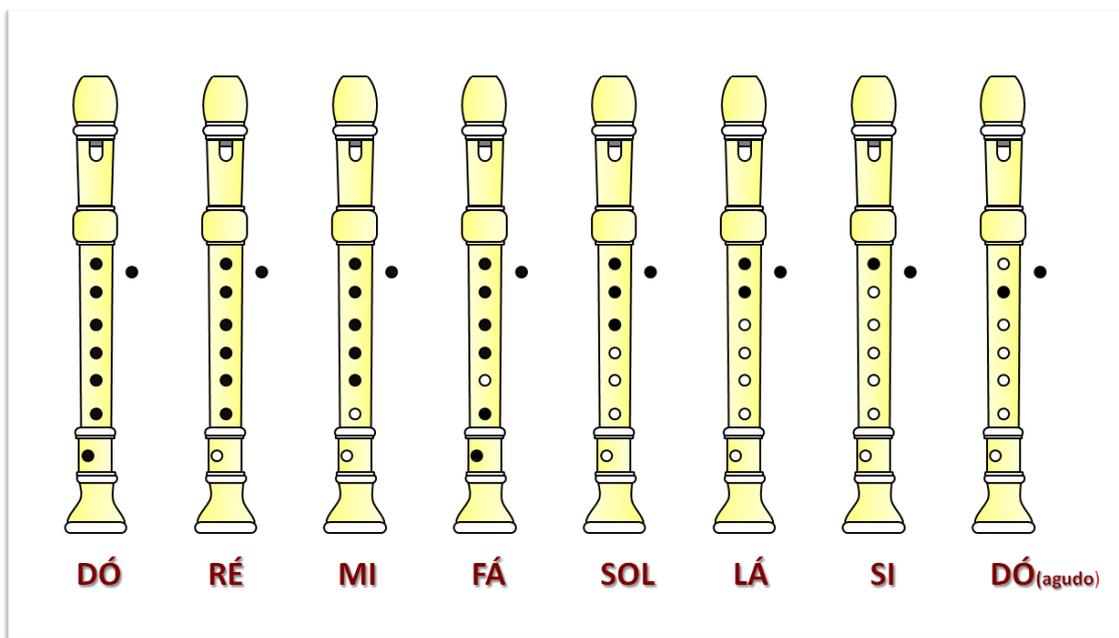


Fonte: Elaborada pela autora.

O adesivo com a nota Fá, por exemplo, está localizado no terceiro orifício porque, para emitir essa nota, apenas o terceiro orifício fica aberto. Em relação à nota Sol, o adesivo se encontra no quinto orifício porque é a partir dele que ficarão fechados. Tudo foi explicado à aluna. A intenção consistia em facilitar a digitação na flauta, caso ela esquecesse certa posição. Conforme a aluna ficasse mais segura, os adesivos poderiam ser retirados. É importante ressaltar que não houve tempo suficiente para que o(a) professor(a) pudesse avaliar a eficácia dessa adaptação em relação à aprendizagem da aluna, já que foi desenvolvida no último mês do ano letivo.

Para uma melhor compreensão do que foi planejado pelos professores, a figura 10 explica como acontece a digitação na flauta doce. Os pontinhos pintados correspondem aos orifícios que são fechados pelos dedos e os pontinhos em branco, aos orifícios que ficam abertos durante a emissão de certa nota musical.

Figura 10 – Digitação da escala de Dó maior na flauta doce



Fonte: <<http://doceflautadoce.blogspot.com.br/2015/01/notas-flauta-doce-germanica.html>>. Acesso em: 27 dez. 2016. Editada pela autora.

PB, por sua vez, tece comentários sobre o papel dos psicólogos. A Escola B tem um convênio com a Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO), que permite que os estudantes de psicologia, a partir do 5º período de graduação, estagiem na escola. Para PB, eles contribuem imensamente com as suas práticas. Ele(a) afirma:

Então quando a gente tem alguma dúvida, eu, várias vezes, vou me reportar ao psicólogo [...] para a gente entender como a gente pode fazer, a melhor forma para que o menino possa absorver o conteúdo (PB).

Zabala (1995) afirma que as relações interativas em sala de aula ocorrem entre professor, aluno e conteúdo e se constituem como a chave de todo o ensino. Porém, podemos perceber que as relações interativas desses professores são bem mais abrangentes, pois além dos professores especialistas das salas de recursos e psicólogos,

os professores ressaltam a importância do suporte de toda a equipe escolar. Eles afirmam que a coordenação, a gestão e os demais professores são acessíveis e apoiam o trabalho e que isso faz diferença no desenvolvimento de suas práticas. Segundo PB, o apoio dos outros profissionais e o trabalho em conjunto estimula o professor, ajuda a superar os obstáculos e a alcançar melhores resultados.

Eu acho importante porque isso dá um estímulo a mais. Porque tem várias situações que você tem que aprender a superar. A superação acontece quando todo mundo se junta com o ideal de ajudar o aluno. Então assim, eu tenho esse ideal e se os outros profissionais têm esse ideal, a gente consegue obter grandes resultados (PB).

Martins (2008) percebe que a inclusão é uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Por isso, a equipe técnica-pedagógica deve ser responsável e estar preparada para efetivar o processo de ensino-aprendizagem que se dispõe a realizar (GUEBERT, 2007). É justamente essa ação conjunta para a formação do sujeito humano que Souza denomina de *práxis* pedagógica. É a “inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação)” (SOUZA, 2012, p. 24).

A avaliação diferenciada é outro aspecto que merece destaque quanto à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de música. Observei um momento específico de avaliação na aula de PA. Consistia em uma prova escrita, composta por cinco questões sobre notação musical: notas musicais e pentagrama. PA escreveu as cinco questões na lousa para que todos copiassem, porém, com a aluna com deficiência intelectual, o(a) professor(a) faz uma prova oral. A seguir apresentarei as questões, o diálogo entre PA e a aluna durante a atividade avaliativa. Vale ressaltar que para a aluna, apesar de terem os mesmos temas, as questões foram simplificadas.

Primeira pergunta:

- Quais são as notas musicais?

A aluna responde corretamente:

- Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó.

PA pede para que ela fale na ordem inversa, de trás para frente (dó, si, lá, sol, fá mi, ré, dó), porém ela não acerta. O(a) professor(a) insiste várias vezes, dá dicas. Em seguida, pede para que ela escreva as notas no caderno e que as leia de trás para frente. Mesmo

assim, ela não consegue ler na ordem correta. Então, o(a) professor(a) prefere seguir para a próxima questão, afinal, ela já havia alcançado o principal objetivo da pergunta.

Segunda pergunta:

- Para que serve e o que é pentagrama?

Ela não responde corretamente. Em seguida, reconhece o desenho do pentagrama que está no quadro e aponta para ele. PA, então, pergunta apontando para o desenho:

- De que é formado o pentagrama?

E conta com ela:

- Um, dois, três, quatro, cinco linhas. Então, de quantas linhas é formado o pentagrama?

A aluna responde:

- Cinco.

- E quantos espaços?

- Cinco.

O(a) professor(a) responde que não. Pede para que ela desenhe o pentagrama no caderno e conta com ela:

- Um, dois, três, quatro o quê?

Aluna:

-Pentagrama.

PA:

- Não. Quatro espaços! O pentagrama é formado por cinco linhas e quatro?

Aluna:

- Espaços.

Terceira pergunta:

- O que a gente usa para representar os sons no papel?

A aluna confunde com a questão anterior e responde:

- Pentagrama.

PA procura outras formas de fazer a pergunta. Solfeja a escala de dó, pergunta o que é.

Ela responde:

- Som.

- E como representamos esse som?

Aluna:

- Pelas notas musicais.

Quarta pergunta:

- Como é contado o pentagrama?

A aluna aponta para a primeira linha corretamente. Mas não responde que é de baixo para cima. PA, então, explica como são contadas as linhas e os espaços do pentagrama, ou seja, de baixo para cima. Quando entende o que a aluna compreendeu, desenha no caderno um pentagrama e pede para que ela desenhe uma nota musical no lugar que ele(a) solicitar (em alguma linha ou em algum espaço). Porém, a aluna não consegue concluir a atividade. O(a) professor(a), então, explica tudo novamente e encerra a atividade avaliativa.

Segundo Duboc (2012), no que diz respeito à avaliação, o que precisa ser diferente dos alunos ditos normais daqueles que têm alguma deficiência, são os recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição destes para que possam expressar adequadamente suas aprendizagens. A autora aponta a avaliação na perspectiva inclusiva “como de caráter processual, com potencial educativo, com base no diálogo e na cooperação, que produza reflexão e decisão, capaz de ir ao encontro de todos os alunos, sobretudo aqueles com deficiência” (DUBOC, 2012, p. 487). Santos (2012) observa que na avaliação pedagógica devem ser considerados, também, o desempenho individual, o tempo e a subjetividade de cada indivíduo.

Dessa forma, considero a atividade de avaliação anteriormente descrita como uma prática inclusiva por diversos motivos:

1. A aluna ainda estava sendo alfabetizada, portanto, ainda estava desenvolvendo a leitura e a escrita. Para deixar a avaliação acessível à aluna, o(a) professor(a), em lugar de uma atividade escrita, escolheu fazer uma avaliação oral.
2. As questões foram basicamente as mesmas da avaliação destinada aos demais alunos, porém, simplificadas. Isso facilitou a compreensão da aluna.
3. Quando a aluna não compreendia ou não respondia adequadamente, PA respeitava seu tempo de reflexão, fazendo a mesma pergunta várias vezes e de formas diferentes, mostrando caminhos diversificados e dando dicas até que ela chegasse à resposta.
4. Nos momentos em que, apesar de todas as adaptações, a aluna não conseguia êxito na resposta, o(a) professor(a) não se absteve de explicar o conteúdo novamente, seja desenhando, cantando, etc.

Em relação aos alunos de PB, seus níveis cognitivos não permitiriam a realização de uma atividade tal como a descrita anteriormente. Portanto, PB preferia avaliar os alunos com deficiência (intelectual e autismo) de acordo com as atividades desenvolvidas em sala de aula, o que configura uma avaliação contínua. Além disso, se utilizava de vários instrumentos avaliativos, pois ele(a) observava a participação dos alunos nas atividades práticas e analisava os exercícios da apostila. A avaliação contínua é uma característica do processo de inclusão. Segundo Pimentel (2012), na escola inclusiva,

a avaliação precisa ser contínua e não estanque e pontual e, portanto, deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o professor precisa realizar diferentes atividades e aplicar diversos instrumentos de avaliação em diferentes momentos do período letivo que possam revelar como e o quê o aluno está aprendendo (PIMENTEL, 2012, p.144).

Estar atento(a) às características de todos os alunos presentes, não só dos alunos que parecem ter maiores dificuldades, também faz diferença na prática docente inclusiva. Pois, como indica Arnaiz (2005, p. 12), o movimento inclusivo “reivindica uma ação educativa que responda de maneira eficaz à diversidade de todos os alunos”. Percebemos que os mínimos detalhes esquecidos sobre qualquer aluno podem tornar-se significativos fatores de exclusão.

CENA 8:

PB distribuiu dois palitos de churrasco para cada aluno, para serem utilizadas como baquetas em uma atividade rítmica.

A atividade consistia em trabalhar ritmos com palavras de uma canção trabalhada na aula anterior e criar acompanhamentos rítmicos para ela.

Em certo momento da vivência, PB solicita que os alunos toquem uma célula rítmica só com a mão direita e em seguida só com a mão esquerda. Nesse momento, a aluna com deficiência física (que tem o braço esquerdo atrofiado) parou de tocar e ficou intimidada.

A cena mencionada aconteceu em uma aula na qual além da aluna com deficiência física, estava o aluno com deficiência intelectual sem o apoio pedagógico. Durante a aula, PB se dedicava ao aluno com deficiência intelectual, porém, não ficou atento(a) à limitação da outra aluna que, apesar de conseguir segurar a baqueta, não

conseguia realizar a atividade corretamente com o braço esquerdo. Se, durante a atividade, não houvesse a diferenciação entre braço direito e esquerdo, talvez a aluna não tivesse ficado constrangida e continuaria participando da aula normalmente.

Em uma aula que PB usou clavas, aconteceu novamente algo parecido. Mas, dessa vez, a aluna com deficiência física nem pegou as clavas. Durante a atividade, baixou a cabeça e, em seguida, foi fazer outra atividade no caderno, provavelmente, de outra disciplina. A aluna pode ter ficado envergonhada, já que para tocar o par de clavas precisaria das duas mãos. Para evitar este tipo de situação o(a) professor(a) pode fazer uma simples adaptação técnico-instrumental (LOURO, 2006), ou seja, dar apenas uma clava e orientar o aluno ou a aluna a utilizá-la percutindo-a na mesa, em um livro ou em qualquer outro objeto. Portanto, na utilização dos recursos didáticos ou instrumentos musicais nas aulas, é necessária atenção redobrada para que todos os alunos possam utilizá-los e possam participar ativamente de todas as sequências didáticas. Na entrevista, PB nos deu um exemplo de uma aula de flauta doce, nessa mesma turma, com essa mesma aluna com deficiência física: para que a aluna pudesse tocar a flauta, ele(a) selecionava músicas constituídas pelas notas Dó, Ré, Mi ou Fá, ou seja, aquelas que podem ser executadas utilizando os dedos da mão direita, assim, ela poderia tocar a flauta junto com seus colegas e aprender as mesmas canções. Essa estratégia pode ser classificada como uma adaptação do conteúdo (LOURO, 2006).

4.3 Os olhares dos professores de música acerca da inclusão de alunos com deficiência em escolas de educação básica

Segundo Zabala (1995, p. 16), “a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar em coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” Foram essas ideias e valores que procurei entre os discursos dos professores. Das entrevistas emergiram diversos olhares dos professores de música acerca do ensino dos alunos com deficiência e da inclusão. Esses foram fundamentais para uma melhor compreensão de suas práticas, pois, como discutem Oliveira e Mori (2000), as concepções dos educadores sobre as possibilidades e limites do ato educativo e da capacidade de aprendizagem do alunado são muito importantes para determinar o sucesso ou o fracasso da inclusão. As concepções dos dois professores serão apresentadas a seguir, devidamente analisadas.

PA assevera que o acesso à música, sendo ela uma arte e um conhecimento, precisa ser democratizado e para isso, ela precisa ser acessível a todos. Esse pensamento é totalmente consonante com os princípios filosóficos da Escola A, descritos em seu projeto político-pedagógico. Neles, a educação é concebida como um direito social e a escola como um lugar de exercício de outros direitos, de constituição da identidade cidadã e como espaço social de apropriação do conhecimento. A instituição zela pela igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e aponta para uma decisão política da educação escolar com qualidade social, vendo a inclusão social como prática não compensatória e como possibilidade para a democratização do conhecimento. Segundo Jesus e Effger (2012), assumir a educação como direito social e apostar na educabilidade e escolarização de todas as pessoas são princípios fundantes para a prática pedagógica.

A partir de sua fala, podemos perceber que o(a) professor(a) acredita no potencial de qualquer pessoa para aprender e fazer música:

Dependendo da pessoa, você pode ver aí o exemplo de pessoas que se superaram e que hoje em dia são músicos excelentes que pegaram o instrumento e adaptaram [...]. Então, acho que a gente não pode limitar, não pode rotular as pessoas (PA).

Para ele(a), o laudo médico rotula as pessoas, pois ele informa, de um modo muito preliminar, se aquela pessoa é ou não capaz ou até onde ela poderá chegar. PA prefere esquecer essas informações e desafiar os seus alunos. Essa linha de pensamento é significativa, pois, segundo Pires (2008), ter fé e confiança em si mesmo e no outro e investir toda sua capacidade de ação na educação inclusiva de seus alunos são elementos que melhor correspondem aos objetivos de um docente inclusivo. É importante que o professor conheça o laudo médico do aluno, mas que tenha cautela para não julgar a sua capacidade pelo que há escrito ali. Em relação à deficiência intelectual, os médicos podem se valer de avaliações a partir do QI para classificar o nível de gravidade: leve, moderada, grave e profunda (LOURO, 2012). Do ponto de vista social ou pedagógico, essas informações são irrelevantes, pois a pessoa com deficiência intelectual pode apresentar habilidades sociais ou talentos artísticos, apesar de um baixo QI (LOURO, 2012). Nos laudos não constam essas informações. Por isso, o professor precisa estar atento e procurar conhecer o aluno além do laudo médico.

Segundo PA, incluir é “juntar alunos ‘normais’ e os alunos que têm certa deficiência” e que fazer isso acontecer na realidade da escola pública é muito complicado. Mesmo diante das difíceis circunstâncias, PA ressalta que tenta planejar aulas legitimamente inclusivas e que faz o possível para que cada aluno com deficiência participe das aulas de música e para que realmente aprendam. Esse tipo de ação por parte do(a) professor(a), mesmo diante das limitações da estrutura escolar é imprescindível, pois, como nos esclarece Martins (2008, p. 19-20), “os recursos físicos e materiais para o desenvolvimento de um trabalho escolar de qualidade – embora muito importantes – cedem lugar ao desenvolvimento de novas atitudes, de novas formas de atuação e de interação na escola”. Todavia, ele(a) confessa que não está satisfeito(a). Entendemos que essa insatisfação significa a consciência de inacabamento que o ensinar exige. Segundo Freire (1996), esse é um saber fundante da prática educativa. Reconhecer esse fato demonstra sinceridade e humildade, além de fomentar a busca pelo seu aperfeiçoamento como docente.

Já para PB, todos precisam ser alvos da educação musical inclusiva, não só os alunos com deficiência, pois esta precisa estar diretamente ligada a facilitar a vida do ser humano e dar-lhe autonomia. Esta proposição está em conformidade com a teoria de Freire (1996, p. 34), quando assegura que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Swanwick (2003) também valoriza a autonomia dos alunos, quando propõe atividades musicais que oferecem diferentes possibilidades para tomada de decisões.

Então, minha percepção é que muitas vezes eu posso ter um aluno tímido e ele também vai ser meu aluno na educação musical inclusiva. Daqui a uns dias ele vai estar brincando com os meninos. E ele pode ser uma pessoa super introspectiva, mas eu posso colocar a música como veículo pra ele estar dentro da sociedade (PB).

De acordo com PB, a inclusão significa colocar tanto os alunos com deficiência como os sem deficiência num patamar de igual para igual. Para o(a) professor(a), aquele que diz “ah, mas eu não vou me meter com educação inclusiva porque eu não sei lidar” é quem tem a maior deficiência, pois o professor precisa estar disponível para lidar com qualquer aluno. Nesse sentido, no que diz respeito à responsabilidade do professor, PB declara:

A gente tem, enquanto professor, uma responsabilidade de envolver os alunos, *facilitar a vida dos alunos*. Facilitar a vida dos alunos é algo muito importante [...] (PB, grifo meu).

PB repete a expressão “facilitar a vida dos alunos” diversas vezes. Compreendemos que essa expressão não significa beneficiar o aluno por ter alguma deficiência, mas facilitar a sua aprendizagem. Isso fica bem claro na seguinte fala:

A criança com hiperatividade é uma criança que precisa liberar energia [...]. É nesse momento que a gente precisa ter sensibilidade para *facilitar o caminho* do menino. E aí, mais tarde, ele pode escolher para onde ele vai, não quero que ele se torne um músico. Quero que ele se torne um *cidadão autônomo* (PB, grifo meu).

PB considera suas aulas inclusivas, justamente por visar ao desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos seus estudantes, tenham eles deficiências ou não. Percebe-se, então, que PB parece prezar pelo desenvolvimento integral do aluno, perspectiva que é proposta por Zabala (1995), reconhecendo-o como um cidadão em formação, com deveres e direitos. O projeto político-pedagógico da Escola B apresenta conceitos relacionados a essa questão quando coloca em seu objetivo geral que valoriza os princípios básicos da democracia, que são a liberdade e a igualdade. E ainda, em sua visão de futuro prima pela formação integral do aluno, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em todo o projeto percebe-se essa preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, através de uma formação crítica e participativa. Esse delineamento é positivo, pois, de acordo com Guebert (2007, p. 37), a escola que tem o objetivo de favorecer o desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, “precisa delinear uma conduta filosófica que corresponde ao desenvolvimento pleno do indivíduo”.

Nesse sentido, a concepção inclusiva (transformadora) valoriza a pessoa com necessidades educativas especiais enquanto um ser humano normal dotado de sentimentos, de desejos e de elaborações mentais. Sob essa perspectiva, a limitação passa a ser vista como uma das características da pessoa, sendo considerada parte dela, e não que a pessoa seja a sua deficiência (GUEBERT, 2007, p. 37).

PB compreende, ainda, que existem diversos caminhos para facilitar a aprendizagem do aluno e enxerga a sua aula como um laboratório, onde testa possibilidades, aplicando diversas atividades a fim de saber o que trará, ou não, bons resultados.

PB nos conta que assistiu a um filme que o(a) inspirou e o(a) despertou para a inclusão. O filme chama-se “Como Estrelas na Terra, toda criança é especial” cuja narrativa conta a história de um menino indiano de nove anos de idade que sofre de dislexia e que depois de várias repetências, encontra um professor de Arte que se dedica ao seu caso, conscientiza a família e a escola e procura ferramentas diferenciadas que auxiliem em sua educação. Ele(a) complementa, dizendo:

Esse menino tinha esse problema e só esse professor conseguiu perceber porque ele já trabalhava numa escola especializada com alunos com deficiência. E os recursos que ele foi buscar para ajudar o aluno faz com que a gente pense (PB).

PB alega que tenta evitar uma aplicação bancária de conteúdos, onde o assunto é depositado de forma mecânica pelo professor e os alunos não têm expressão, não têm ideias. Ao invés disso, procura deixar os estudantes mais à vontade, através de aulas mais expressivas. Essa concepção bancária da educação de que trata PB é explicitada por Freire (1987). Nela, em vez de se comunicar mutuamente, o educador comunica e deposita, enquanto os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem.

Eu procuro conversar com os alunos, saber o que eles pensam, saber o que eles acham, fazer com que eles sejam “contribuidores” na minha prática pedagógica (PB).

Este é outro saber da prática educativa proposto por Freire (1996): “Educar exige saber ouvir”. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, explica Freire (1996, p. 76). Entendo que, escutar os alunos significa melhor conhecê-los e este é, segundo Louro (2012), um dos pré-requisitos para incluí-los no processo de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou compreender como tem se constituído as práticas docentes de professores de música com crianças com deficiência em escolas de Educação Básica. A partir do percurso metodológico proposto neste trabalho, foi constatado que, nos projetos político-pedagógicos analisados, a Escola A deixa em evidência a concepção de inclusão que orienta as ações da instituição e que embasa o papel e os objetivos da sala de recursos e do atendimento educacional especializado desenvolvido na escola. A educação como direito social, a igualdade de condições e a democratização do conhecimento são conceitos exaltados em seus princípios filosóficos. Já no projeto da Escola B, a concepção de inclusão não é apresentada de forma tão evidente, mas o conceito vai sendo difundido a partir da valorização dos princípios básicos da democracia: a liberdade e a igualdade e da preocupação com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os achados provenientes das entrevistas, observações e análise documental se complementaram e se enriqueceram mutuamente e trouxeram algumas constatações. A primeira constatação foi que os professores de música encontram diversas dificuldades para desenvolver suas práticas. Uma das dificuldades apontadas consiste na precariedade do sistema escolar: estrutura sucateada, salas de aula pequenas e sem ventilação adequada, falta de material, inexistência de salas de música, falta de instrumentos musicais. A falta do apoio pedagógico aos alunos com deficiência em sala de aula é outro problema. Essas constatações foram muito importantes, pois muitas vezes são cobrados esforços apenas do professor, como se ele fosse o único responsável pela educação. Esses achados apontam o papel do Estado, que é designado legalmente, mas que muitas vezes, não é desempenhado. As escolas precisam ser melhor estruturadas. Se não lhes é oferecido suporte de materiais, salas apropriadas e apoio pedagógico ao aluno durante a aula, o professor dificilmente poderá prestar um atendimento adequado a qualquer estudante.

Os dois professores participantes do estudo reivindicam uma formação na perspectiva inclusiva, tanto inicial como continuada. É desejável uma formação que aproxime o futuro docente com a realidade social (BELLOCHIO, 2001), que os prepare para atuar frente à diversidade do alunado (GONZÁLEZ, 2002, apud MARTINS, 2008, p. 22), que lhe dê recursos para a construção de alternativas metodológicas (PENNA, 2007). Além de uma formação continuada que seja promovida e incentivada pelos

sistemas de ensino. Na rede pesquisada não havia formações específicas de música ou de educação musical inclusiva. Com isso, os professores encontravam na autoformação — compra de livros e busca de cursos por conta própria — conhecimentos para subsidiar suas práticas em relação aos alunos com deficiência.

Sabemos que os desafios apontados são compartilhados com os professores de outras disciplinas. Talvez, para o professor de música, esses problemas sejam agravados por já terem que superar outros desafios como a inexistência de propostas curriculares ou conteúdos programáticos próprios já estruturados (PENNA, 2015) ou a desvalorização da música como disciplina (LOUREIRO, 2012).

Os achados mostraram, ainda, as estratégias utilizadas pelos professores de música no processo de ensino-aprendizagem musical com alunos com deficiência nas classes comuns. Primeiramente, os professores buscam conscientizar os demais estudantes quanto ao respeito às diferenças e, quando não há o apoio pedagógico de outro profissional em sala de aula com os alunos com deficiência, os docentes buscam a ajuda desses alunos que têm menos dificuldades de aprendizagem. O auxílio dos colegas, muitas vezes, é essencial para a participação do aluno com deficiência nas atividades, porém eles nunca devem substituir o serviço de um profissional qualificado. Sentar o aluno com deficiência o mais próximo possível do docente foi outra estratégia utilizada pelos professores. Uma simples mudança, mas que mostrou facilitar a comunicação professor-aluno e conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Um(a) dos professores montou uma apostila especialmente para os seus alunos com deficiência intelectual e autismo, que é utilizada na maioria de suas aulas. A utilização dessa ferramenta mostrou ser válida quando utilizada como atividade complementar, de acordo com os objetivos da aula e com o auxílio de outros materiais e recursos.

O intercâmbio de informações com a profissional especializada da sala de recursos multifuncionais ou o psicólogo foi outro caminho encontrado pelos professores para superar as dificuldades. Esses profissionais lhes apresentam os diagnósticos e prognósticos dos alunos, ajudam-lhes na adaptação de materiais, de textos e de avaliações. Por isso, se tornaram peças chave para o desenvolvimento das práticas desses professores de música com os alunos com deficiência. Os professores de música desenvolvem, ainda, avaliações diferenciadas. Fazem provas orais; adaptam a linguagem das questões, respeitam o tempo de reflexão dos alunos. Ou, para os alunos com maiores dificuldades, optam por uma avaliação contínua, utilizando-se de vários instrumentos avaliativos. Os educadores também precisam estar atentos às

características de todos os alunos presentes, não só dos alunos que parecem ter maiores dificuldades.

A partir de tudo que o foi observado, pude inferir que algumas dificuldades encontradas pelos professores poderiam ser minimizadas se, em sua formação, eles tivessem mais informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência em aulas de música. Todavia, a inclusão é um processo complexo. Nem sempre, ter o conhecimento foi suficiente para consolidá-la. Além do conhecimento, mostrou ser necessário ao professor saber aplicá-lo, ter atenção, criatividade e disposição.

Apesar das grandes dificuldades apontadas, os professores acreditam ser possível desenvolver aulas de música realmente inclusivas. O(a) professor(a) acredita no potencial de todos os seus alunos, tem consciência de inacabamento e, por isso, procura construir conhecimentos relacionados ao ensino musical de crianças com deficiência. Um conceito levantado por PA foi a educação para o desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes e a compreensão de que uma aplicação bancária dos conteúdos não propicia a aprendizagem de todos. Ouvir os alunos, não rotulá-los e facilitar sua aprendizagem foram outras ações que os professores julgaram ser essenciais para uma aula de música para todos.

A percepção dessa realidade tão específica e complexa me trouxe outras inquietações sobre o tema: quais os saberes mobilizados pelos professores de música na educação de alunos com deficiência? Como os professores de música planejam suas aulas para classes heterogêneas? Que conhecimentos os professores julgam necessários para uma formação adequada, na perspectiva inclusiva? Depois das reformas curriculares dos cursos de licenciatura em música, que conhecimentos sobre educação musical inclusiva estão presentes em seus currículos?

No início da pesquisa em campo, deparei-me com fatos que desencadearam uma série de sentimentos: espanto, indignação, tristeza e decepção fizeram parte desse emaranhado de emoções. A escola pública, a princípio, me pareceu ser um ambiente complicado e problemático. Com o tempo, foi possível perceber que aquelas escolas são, também, ambientes de luta, ambientes formados por pessoas que, com suas subjetividades, se unem e pelem por um propósito, a educação. Adentrar nas salas de aula e conviver com os professores de música desencadeou outro sentimento que foi maior que todos os outros: esperança. Senti esperança por ter visto e vivenciado momentos em que a educação musical pareceu ser significativa para todos.

A partir do estudo desses casos, concluo, então, que as práticas docentes dos professores de música em relação aos alunos com deficiência inseridos nas classes comuns têm se constituído por atividades e avaliações diferenciadas para esses estudantes, valendo-se da adaptação de instrumentos musicais, criação de materiais pedagógicos e conscientização dos demais alunos. Mesmo diante dos percalços, como a estrutura deficitária das escolas e a falta de qualificação profissional na perspectiva inclusiva, os professores têm tentado incluir os alunos com deficiência, às vezes com sucesso, às vezes não. Porém, preciso lembrar que a inclusão é um processo (MITTLER, 2003; MANTOAN, 2006a) e que é caminhando que chegamos a um objetivo. Concluo, também, afirmando que a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de música é possível quando os professores não se conformam, quando estão dispostos a buscar novos conhecimentos e quando há o envolvimento e apoio de outros profissionais. O que espero é que o objetivo de cada professor de música, ou melhor, de qualquer educador seja o de não deixar de educar nenhum de seus alunos com deficiência, nenhum de seus alunos sem deficiência, nenhum de seus alunos que são diferentes, que são únicos. Que não deixem perder essas “pequenas Estrelas na Terra”.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 9-23.

ALVARES, Thelma Sydenstricker. A Educação Musical nas Necessidades Educacionais Especiais: Desafios na formação discente. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010, p. 132-137.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Thomson, 1998.

AMARAL, Maria Luiza Feres do. *et al.* Praticando o baião na educação especial. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010, p. 1847-1854.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. M294. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais V (DSM-5)**. Maria Inês Corrêa Nascimento. et al. (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Brasília, Ano XI, no. 21, mar. 2001, p. 160-173.

ARNAIZ, Pilar. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: revista da educação especial**. Out., 2005, p. 7-18.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ASNIS, Valéria Peres. **Relações entre habilidades musicais e habilidades sociais em pessoas com Síndrome de Williams: perspectivas e limitações**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, São Paulo, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **REVISTA DA ABEM**. Porto Alegre, nº 6, set., 2001, p. 41-47.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS: 2013. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BERTO, S. B. M; KAISER, I. S. Educação musical especial: Estudo de caso com portador de síndrome de Dandy-Walker. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011, p. 897-906.

BEZERRA, Edibergon Varela. A música e a cegueira: realidade e equívocos. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Natal, 2015. **Anais...** 2015, Natal. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1135>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

BEZERRA, Edibergon Varela. Inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior: reflexões sobre a prática do professor de música. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014.

BISSOTO, M. L. Educação inclusiva e exclusão social. **Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013.

BOGAERTS, J; MAGALHÃES, L. Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011, p. 2013-2022.

BOGAERTS, Jeanine. Educação Musical Inclusiva: Considerações Sobre Aulas de Música em uma Escola Regular. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILHA, Fabiana F. G. **Do toque ao som**: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

_____. Capacitando para a inclusão: a formação de professores como agentes da educação musical de pessoas com deficiência visual. In: XXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia. 2011, p. 368-373.

BORNE, Leonardo da Silveira. Música, educação inclusiva e musicoterapia: a busca de interfaces a partir de um caso. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2012. p. 1357-1365.

BRANDÃO, Renato. O violão e o aluno com baixa visão: Processos e recursos para a melhoria do desempenho da aprendizagem. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2012. p. 1664-1671.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 12, de 04 de dezembro de 2013. Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=14875&Itemid=> Acesso em: 22 set. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. MEC, Seesp, Brasília, 24 set., 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 set., 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 set., 2008.

_____. 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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 ago., 2009.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 nov., 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez., 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez., 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan., 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**

Brasília, 19 ago., 2008. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 29 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 dez, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**. Brasília, 03 mai., 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados, **Edições Câmara**, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 10 maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 mai., 2016b. Disponível em: <http://www.ilape.edu.br/instrumentos-de-avaliacao/doc_download/847-resolucao-cne-ceb-n-2-2016-define-diretrizes-nacionais-para-a-operacionalizacao-do-ensino-de-musica-na-educacao-basica>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 jul., 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **MEC/SECADI**, Brasília, 2008.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos Sociológicos, Funções sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; PÁSSARO, Aline Cristina Antunes. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In:

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, C. R.; GRIOLI, J. A. G. **A prática pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental**: uma reflexão sobre a construção dos saberes necessários para o exercício da docência – Universidade Cândido Mendes (UCAM). Urutaí, 2012.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma Escola Waldorf**: práticas musicais em contexto inclusivo. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

COMO estrelas na Terra, toda criança é especial. Direção: Aamir Khan Amole Gupte. Mundial, 2007. Título original: Taare Zameen Par.

COSTA, João Paulo da Silva. Educação musical: na prática inclusiva com cadeirantes no projeto acordes eficiente. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal, 2015. **Anais...** Natal, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1340>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

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

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. A intervenção da educação musical no processo de reabilitação do deficiente visual. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010. p. 253-259.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 7, p. 49-57, set. 2002.

DEL BEN, Luciana. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. **InterMeio**. Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 125-148, jan./jun. 2013.

DROGOMIRECK, Viviane Cristina. **Educação musical inclusiva** - um estudo dos dados do projeto arte inclusão, do Centro de Educação Profissional em Artes Baliseu França (CEPABF). 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DROGOMIRECK, V. C; ALBERNAZ, F. Educação musical e inclusão escolar no âmbito do ser cognoscente, segundo a complexidade de Edgar Morin. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009, p. 121-123.

DUBOC, Maria José Oliveira. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho, pontos e contrapontos. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FERREIRA, A. C., FERNANDES, D. C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de teclado em grupo: um relato de experiência. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 116-121.

FINK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

_____. Formação de professores de Música para o contexto inclusivo: perspectivas de graduandos na preparação para atuar com alunos com deficiência. In: XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3405>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A la sombra de este árbol**. Barcelona: El Roure, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

FREITAS, J. F. de; ARAÚJO, P. F. de. Desafios da prática pedagógica na educação inclusiva: a realidade dos professores de Hortolândia-SP. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. 2013, Londrina. **Anais...** Londrina, 2013 p. 1-14. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-031.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

GAUTHIER, C (Org.). **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GIESTEIRA, Adriano Chaves. et al. La enseñanza de la Musicografía Braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 23, n. 34, p. 138-151, 2015.

GIESTEIRA, Adriano Chaves. Procesos de decodificación de la partitura braille: los signos de nota y octava. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Natal, 2015. **Anais...** Natal, 2015.

Disponível em:

<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1187>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

GRIEBELER, W. R; SCHAMBECK, Regina Fink. Práticas musicais na perspectiva de três grupos com músicos surdos: um levantamento a partir da internet. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2013, Pirenópolis. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 2046-2056.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão**: uma realidade em discussão. 2. Ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

IBGE. **Censo Escolar 2015**. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260960&idtema=156&search=pernambuco|olinda|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.

INEP. **Censo Escolar 2015**. Disponível em:

<<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

JESUS, Denise Meyrelles; EFFGER, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

JOVINI, Frederico Antônio Dervão. **Estudantes com deficiência intelectual em bandas marciais de escolas regulares**: valorização da diversidade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014.

KEBACH, P.; DUARTE, R. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. **Textos & Debates**, v. 2, n. 15, p. 98-111, 2008.

KOELLREUTTER, Hans J. Educação Musical: Hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sônia Albano de (Org.). **Educadores musicais de São Paulo**: Encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998, p. 39-45.

KUNTZE, Vívian Leichsenring. **A relação do surdo com a música**: representações sociais. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

KUNTZE, Vivian Leichsenring; SCHAMBECK, Regina Finck. Música e Surdez: um levantamento da produção acadêmica no Brasil. In: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2013, Natal. **Anais...** Natal, 2013. Disponível em:

<<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2051>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

_____. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). **Música e Educação**. vol. 2. Barbacena: UdUEMG, 2015, p. 33-49.

_____. **Música e Deficiência: levantamento de adaptações para o fazer musical de pessoas com deficiências físicas**. 2013. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/06/louro-viviane-musica-e-deficiencia-levantamento-de-adaptacoes-para-o-fazer-musical-de-pessoas-com-deficiencias-fisicas/>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

LÜDRES, Valéria; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Educação musical inclusiva: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas na perspectiva dos licenciandos e licenciados em música. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009. p. 552-559.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006a.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006b.

_____. O direito de ser diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006c, p. 183-210.

_____. Integração X inclusão – Educação para todos. **Pátio**. n.5, mai/jul, p. 48-51 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão Escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O**

professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MASSARO, Munique. **Música por meio de sistemas de comunicação alternativa:** inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2012.

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN:** questões de acessibilidade curricular e física. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

MELO, Isaac Samir Cortez de; ALVES, Jefferson Fernandes. Educação musical e deficiência visual: inclusão escolar de um aluno cego em um curso superior de música. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009. p. 532-537.

MELO, Isaac Samir Cortez de; ALVES, Jefferson Fernandes. Educação Musical e Deficiência Visual: narrativa fotográfica sobre acessibilidade de um aluno cego na Escola de Música da UFRN. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010. p. 701-713.

_____. O acesso à informação na graduação em música: ações inclusivas da UFRN. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 1535-1545.

MELO, Marcos Welby Simões. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. In: MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, João Lucio de. A importância das adaptações pedagógicas no processo de musicalização de alunos com deficiências múltiplas. In: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM). Natal, RN, 2013. **Anais...** Natal, 2013. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/248>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação.** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORALES, Daniela dos Santos; BELOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009. p. 114-126.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida; Edgard de Assis Carvalho (Org.). São Paulo: Cortez: 2002.

NASCIMENTO, Paulyane Silva et al. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, Jan/Mar, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100007>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

NASCIMENTO, Thaís Vieira do. **Compreensão da vivência musical de alunos com necessidades educativas especiais** – uma pesquisa-ação no Espaço das Oficinas – Espaço terapêutico e educacional. Uberlândia. 2013. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

NEPOMUCENO, M; REILY, L. Educação musical para crianças surdas e ouvintes: uma proposta de inclusão. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1250>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

NEPOMUCENO, M; MENDES, A. N. A. A inclusão social para crianças surdas através da educação musical. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1366>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

NICOLAU, Amanda. Introdução à notação musical através de musicogramas táteis: um relato de experiência na Escola Especial Professor Osny Macedo Saldanha. In: XIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009. p. 11-14.

NOBRE, J. P. S. et al. Educação musical como ferramenta para modificações em comportamentos característicos de TDAH. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2012, p. 917-924.

OGANDO, M. G. C. A garantia dos direitos de educandos com altas habilidades ou superdotação na Educação Básica: considerações sobre os desafios no contexto de aulas de Música. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1524>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

OLINDA. **Projeto Político Pedagógico da Escola A**. Olinda, 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola B**. Olinda, 2015/2016.

OLIVEIRA, A. D.; MORI, N. N. R. Desenvolvimento, aprendizagem e deficiência mental: o pensar de educadores. In: MORI, N. N. R. et al. **Educação especial: olhares e práticas**. Londrina: UEL, 2000.

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de. **O deficiente visual em contato com a música**. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso; REILY, Lucia Helena. Relatos de Músicos Cegos: Subsídios para o Ensino de Música para Alunos com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 405-420, Jul./Set., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300007>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

OSÓRIO, A. C. do N.; LEÃO, T. C. L. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 195-206, set./dez. 2013.

OTA, Raphael. **Os cursos de formação de profissionais aptos ao trabalho de educação musical para alunos com deficiência visual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, São Paulo, 2014.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no Ofício de Professor**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIEKARSKI, Teresa Cristina Trizzolini. **A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão**. 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

POKER, R. B. Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S. et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008. p. 167-178.

PONTE, João Pedro. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, vol.19 n. 25, p. 105-132, 2006. Disponível em: <<http://www2.rc.unesp.br/bolema/?q=node/13>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de p. 60-75, 2009.

QUINTANILHA, José Carlos. Vivências no aprendizado em aulas de música para deficientes visuais com construção de instrumentos musicais alternativos. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 2377-2384.

RABÊLLO, Roberto Sanches. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma inclusão inclusiva. In: DÍAZ, F. et al. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 347-355.

RABY, Melody Lynn Falco. **Apreciação musical em crianças com deficiência intelectual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ROCHA, Inês de Almeida. Pense em mim, eu estou pensando em você...: ouvir para cantar e tocar músicas em aulas do Ensino Médio. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011, p. 1950-1959.

ROCHA, João Gomes da; QUEIROZ, Jhon Kleiton Santos de. O ensino de música para pessoas com deficiência visual: concepções e desafios. In: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/3127>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

RODRIGUES, J. C. et al. A educação musical como ferramenta de auxílio para desenvolvimento global de crianças e adolescentes com transtorno autista. In: XXII

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2012, p. 119-126.

RODRIGUES, J. C. et al. Educação Musical Inclusiva: Aulas de Violoncelo em Grupo para Crianças e Adolescentes com Diagnóstico de Autismo e sem Diagnóstico de Transtorno. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011, p. 2441-2447.

RODRIGUES, J. C.; FREITAS JÚNIOR, A. D. Um Estudo do Processo de Inclusão de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará: Um projeto de Pesquisa. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Pirenópolis, 2013. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 2321-2332.

SABINO, J. O; AFONSO, L. M. O ensino de violino e a deficiência visual: a importância da psicomotricidade. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1030>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

SAMPAIO, Marisa Narciso. Quando a rotina é o imprevisto, ou o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos na sala de aula. **Teias**. Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan/dez 2004.

SANTIAGO, Eliete. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, Alexandre Henrique dos. et al. Caminhos computacionais para a acessibilidade e a educação musical do deficiente visual. In: XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3393>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

SANTOS, João Paulo Nobre. et al. Educação musical e TDAH: um estudo de caso realizado no Programa Cordas da Amazônia. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2012. p. 925-932.

SANTOS, Neide dos. et al. Educação musical com surdos: Um relato à luz de duas experiências bem sucedidas. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2013, Pirenópolis. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 854-863.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHAMBECK, Regina F; GUMS, Luana M. Professores de Artes em Contexto Inclusivo: preparação dos dados da pesquisa. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SCHMELING, R. C. O. et al. Sensibilizando professores à prática inclusiva. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 2282-2291.

SILVA, Crislany Viana da. Educação Musical do aluno com deficiência cognitiva: um estudo de caso a partir de experiências em sala de aula. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 2414-2419.

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

SILVA, Rodrigo Carlo; LÜDERS, Valéria. A Capoeira como manifestação da cultura popular brasileira: ferramenta de inclusão no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010. p. 2318-2322.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, L. Programa de apoio pedagógico e inclusão. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-64, jan./jun. 2012.

_____. Alfabetização musical e deficiência mental: possibilidades e desafios. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010. p. 407-416.

SOARES, Lisbeth; LOURO, Viviane dos Santos. Projeto de apoio pedagógico à inclusão. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010, p. 1933-1942.

SOLER, Karen IldeteStahl. Música na sala de aula inclusiva: estudos, observações e propostas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Indaiatuba-SP. In: XXII

CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?** 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de professores.** 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUZA, Rafael Moreira V. de. **Particularidades da musicografia Braille para o auxílio de novas metodologias de ensino.** 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAKAHASHI, R. T; FERNANDES, M. F. P. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paul. Enf.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 114-118, 2004.

TEIXEIRA, Walmir Marcelino; LÜDERS, Valéria. Educação musical na perspectiva inclusiva: o que é visível e invisível no tempo e no espaço da música em conjunto de escolas da rede pública de ensino do Paraná. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010. p. 121-129.

TUDISSAKI, S. E. et al. Políticas de inclusão no ensino de música. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 1989-1997.

TUDISSAKI, S. E; LIMA, S. R. A. Ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais: um levantamento bibliográfico. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 1065-1075.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais.** 4. ed. Porto: Costa Cabral, 1990.

VANAZZI, Rafael. A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010. p. 242-252.

VARELA, Igor Rafael Alves; SOUZA, Catarina Shin Lima de. A formação inicial do professor de música na perspectiva da inclusão: componentes curriculares específicos. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014. Disponível em:
<<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2838>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Professor:

Data:

- 1) Quais as dificuldades encontradas no ensino de alunos com deficiência em classes comuns da escola de educação básica?
- 2) O que você faz para superar esses desafios?
- 3) Você tem o apoio da gestão escolar, coordenação pedagógica, professores da sala de recursos ou outros profissionais?
- 4) Qual a importância desse apoio?
- 5) Você faz adaptações metodológicas e/ou instrumentais para tentar incluir os alunos com deficiência ou não acha necessário?
- 6) Quais são as adaptações? Dê-me exemplos práticos.
- 7) O que você tem a dizer quanto a sua formação inicial em relação aos conhecimentos acerca da educação musical de pessoas com deficiência?
- 8) Você procura fazer cursos relacionados à educação inclusiva? Quais você já fez? Eles contribuíram para o aprimoramento da sua prática?
- 9) O que você entende por educação musical inclusiva?
- 10) Você considera as suas aulas inclusivas? Explique.

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES****Nº da Observação:****Escola:****Professor:****Turma:****Data:****Horário:**

- 1- Sequências didáticas:
- 2- Relação professor-aluno:
- 3- Organização social da aula:
- 4- Utilização dos espaços e tempo:
- 5- Organização dos conteúdos:
- 6- Uso dos materiais e recursos didáticos:
- 7- Procedimento para avaliação:
- 8- Ambiente de Sala de aula;
- 9- Impressões pessoais sobre a aula

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONCESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

E

COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE

Pelo _____ presente _____ documento,
eu Entrevistado(a): _____

_____,

RG: _____ emitido pelo(a): _____,
domiciliado/residente em (Av./Rua/n^o./complemento/Cidade/Estado/CEP/Telefone):

declaro ceder ao (à) Pesquisador(a): Crislany Viana da Silva, CPF:XXX.XXX.XXX-XX, RG: X.XXX.XXX, emitido pelo(a): SDS-PE, residente na Rua XXX, **sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, em ____/____/_____, como subsídio à construção de sua Dissertação de Mestrado em Educação, cursado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisadora acima citada fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. A pesquisadora se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolos não relacionados à minha verdadeira identidade.**

Recife, _____ de _____ de 2016.

(Assinatura do entrevistado/depoente)

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA DE CAMPO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE OLINDA - PE

As informações contidas nessa folha, fornecidas por **Crislany Viana da Silva**, têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntário(a) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele(a) será submetido(a).

1) Natureza da pesquisa: Esta pesquisa tem como finalidade compreender como têm se constituído as práticas de professores de música com crianças com deficiência inseridas em classes comuns de escolas de Educação Básica.

2) Participantes da pesquisa: Os participantes da pesquisa serão dois professores de música da rede municipal de Olinda.

3) Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você terá a presença da pesquisadora durante o quantitativo de oito aulas do segundo semestre do ano de 2016, para fins de observação.

4) Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados do(a) voluntário(a) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

8) Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem acrescentar elementos importantes à literatura, de forma que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

9) Pagamento: Faremos o possível para que você não tenha nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

10) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalizantes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

Eu, _____,
RG: _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a minha participação é voluntária, e que eu posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito dele.

Olinda, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) Voluntário(a): _____

Pesquisadora: Crislany Viana da Silva

Telefone para contato:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Almeida

Telefone para contato:
