



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
Os desafios e as pertinências à inclusão da pessoa com deficiência

RUSIEL PAULINO DE ARAUJO JUNIOR

JOÃO PESSOA-PB
2019

RUSIEL PAULINO DE ARAUJO JUNIOR

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
Os desafios e as pertinências à inclusão da pessoa com deficiência**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para obtenção do Título de Doutor em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Janine
Marta Coelho Rodrigues**

**João Pessoa-PB
2019**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

J95f Junior, Rusiel Paulino de Araujo.
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM EDUCAÇÃO MUSICAL: OS DESAFIOS
E AS PERTINÊNCIAS À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
/ Rusiel Paulino de Araujo Junior. - João Pessoa, 2020.
89 f.

Orientação: JANINE MARTA COELHO RODRIGUES.
Tese (Doutorado) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. EDUCAÇÃO MUSICAL, INCLUSÃO, ESCOLA, CURRÍCULO. I.
RODRIGUES, JANINE MARTA COELHO. II. Título.

UFPB/BC

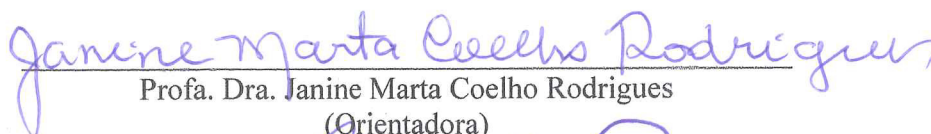
RUSIEL PAULINO DE ARAUJO JUNIOR

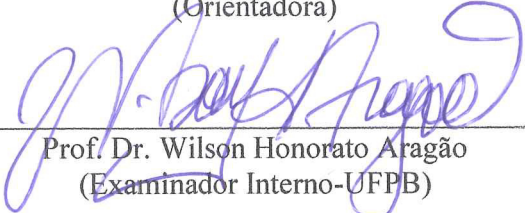
**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
Os desafios e as pertinências à inclusão da pessoa com deficiência**

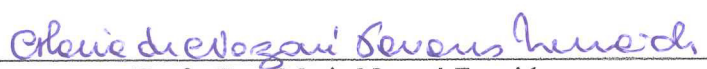
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Aprovado em 10/12/2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues
(Orientadora)


Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
(Examinador Interno-UFPB)


Prof.ª. Dra. Maria Nazaré Zenaide
(Examinadora Interna-UFPB)

Prof.ª. Dra. Maria Aparecida Ramos de Menezes
(Examinadora Externa-CCHLA)

Prof.ª. Dra. Wanilda Cavalcanti
(Examinadora Externa-PUC/PE)

Aos educadores que possuem na alma a música e o compromisso com a educação de pessoas com deficiência, tendo a certeza de que estamos no caminho da construção da autonomia desses seres iluminados!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me oportunizado esse momento tão importante da minha vida, me dando discernimento para que eu pudesse concluir a minha pesquisa.

Aos meus pais, Rusiel Paulino de Araujo (em memória) e Luzia Lima de Araujo (em memória). A minha mãe um agradecimento especial pelo exemplo como educadora, pelo amor e dedicação que teve na minha formação como ser humano.

À minha companheira e esposa, Edineide Jezine, quero agradecer a você, meu amor, essa nossa conquista. Você foi a força, a perseverança, a calma, meu guia e o sorriso que me fez seguir acreditando nessa conquista.

Aos meus filhos, Tainá, para que ela tome como exemplo essa conquista e caminhe com a psicologia em outros sonhos acadêmicos, e João Pedro, minha inspiração divina, o motivo principal para que eu pudesse pesquisar sobre a temática da inclusão. Te amo muito meu filho, demais. E aos meus enteados, Tarciso, Eduardo e Tarcineide.

À minha orientadora que tenho um carinho muito especial, Prof^ª. Dra Janine Marta Coelho Rodrigues, pela acolhida e atenção cuidadosa que tem por mim desde do mestrado, me orientando, acreditando e valorizando o meu trabalho. Agradeço de coração, professora, por todo esse acolhimento que me foi dado durante esse caminho tão especial para mim e toda a minha família.

Aos meus irmãos, Sandra Regina, Fatoca, com um carinho especial, por ter me proporcionado tempo necessário para que eu pudesse desenvolver minhas atividades acadêmicas, Cícero Neto, Adriana e Adriano, pelo incentivo e a força no sucesso do meu objetivo.

Ao professor Wilson Aragão e ao Luiz de Souza Junior, a que tenho grande admiração e apreço, que desde do mestrado vem me estimulando e incentivado nos meus estudos acadêmicos.

Aos professores Júlio Hurtado (em memória) e José Beltran da Universidade de Valência pelo convite de fazer um estágio na Universidade Politécnica de Valência, alargando meus conhecimentos acadêmicos na formação de professores.

À coordenação do PPGE/UFPB, representada pela Prof^ª. Dra. Maria Eulina de Carvalho e Fabiana Sena, e aos funcionários na pessoa da Sra. Glória.

Aos professores e alunos do Curso de Educação Musical da UFPB, que me atenderam com presteza e atenção, meu muito obrigado.

Aos meus colegas do Núcleo de estudo em especial, Aureliana, Ringson, Marcia Lustosa, Israel Filho, Raquel Dantas, Vanessa de Brito, Wellington, Ane e Stefany.

A todos os colegas da turma 37, que apesar de pouco tempo de convivência, firmamos uma amizade que ficará guardada para sempre em minha memória.

A todos os meus mestres que compartilharam um pouco do seu conhecimento para que eu pudesse chegar até aqui.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM EDUCAÇÃO MUSICAL: Os desafios e as pertinências à inclusão da pessoa com deficiência

RESUMO

Levados pela responsabilidade pessoal e profissional como educador musical e pela relevância socio histórica e científica dos estudos sobre educação voltados para a pessoa com deficiência, desenvolvemos um estudo sobre a formação de professores de educação musical, a partir de um olhar investigativo sobre o Curso de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba. Esta tese é composta por quatro capítulos que discorrem, discutem e analisam entrevistas, questionários e o projeto pedagógico atual do curso em foco, propondo no final, um norteamento, ainda que preliminar, de como introduzir uma formação profissional inclusiva. Partimos dos métodos de análise e da crítica construída na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFPB, com vistas a darmos continuidade ao estudo anterior sobre a formação docente do educador musical, desenvolvido como dissertação de Mestrado. Para tanto, concordamos em dar a nossa contribuição para essa crítica e para os estudos acadêmicos em geral, adotando a postura e a abordagem de pesquisa em educação de alguns teóricos que pensamos estarem apontando para a direção mais assertiva e racional, sendo eles, Paulo Freire, Libânio, Moreira e Candau, Mazzotta, Barbosa, Fonterrada, Boaventura, Penna, Queiroz, Schafer, entre outros, como também documentos institucionais e legislações. Além da argumentação teórica, procuramos, neste trabalho, realizar um estudo empírico, recorrendo a pesquisa teórica e de campo, a fim de realizar uma produção de conhecimentos científicos e de um discurso acadêmico em torno do tema pesquisado; e oportunizar um diálogo entre os saberes a partir das respostas que chegavam através dos participantes e colaboradores desta pesquisa. Propusemos para o curso de educação musical, como projeto pedagógico algumas atividades práticas inclusivas, como instrumento pedagógico das escolas; reforçando as nossas convicções sobre a necessidade de uma escola democrática e inclusiva, capaz de dialogar com as diversas culturas.

Palavras-chave: Educação Musical, Inclusão, Escola, Currículo.

**THE TEACHER FORMATION IN MUSICAL EDUCATION:
Challenges and relevance to the inclusion of people with disabilities**

ABSTRACT

Driven by personal and professional responsibility as a music educator and the socio-historical and scientific relevance of education studies aimed at people with disabilities, we developed a study on the education of music education teachers, from an investigative look at the Music Education Course from Universidade Federal da Paraíba (UFPB). This thesis is composed of four chapters that discuss, discuss and analyze interviews, questionnaires and the current pedagogical project of the course in focus, proposing, at the end, a guideline, however preliminary, of how to introduce an inclusive vocational training. We start from the methods of analysis and criticism built on the Educational Policies line of the Postgraduate Program in Education of UFPB, in order to continue the previous study on the teacher education of the music educator, developed as a Master's dissertation. To this end, we agree to make our contribution to this critique and academic studies in general by adopting the stance and approach of research in education of some theorists who we think are pointing in the most assertive and rational direction, being Paulo Freire, Libânio, Moreira and Candau, Mazzotta, Barbosa, Fonterrada, Boaventura, Penna, Queiroz, Schafer, among others, as well as institutional documents and laws. In addition to the theoretical argumentation, we seek, in this work, to conduct an empirical study, using theoretical and field research, in order to produce scientific knowledge and an academic discourse around the researched theme; and provide a dialogue between the knowledge we intended to produce and the knowledge that came to us through the participants and collaborators of this research. Our object of study, music education, as a pedagogical project and from inclusive practical activities, will result as a pedagogical instrument of schools; it is a rich and challenging field, reinforcing our convictions about the need for a democratic and inclusive school capable of dialogue with different cultures.

Keywords: *Music Education, Inclusion, School, Curriculum.*

**FORMACIÓN DE EDUCADORES EN EDUCACIÓN MUSICAL:
Desafíos y relevancia para la inclusión de personas con discapacidad.**

RESUMEN

Impulsados por la responsabilidad personal y profesional como educador musical y la relevancia sociohistórica y científica de los estudios educativos dirigidos a personas con discapacidades, desarrollamos un estudio sobre la educación de maestros de educación musical, a partir de una mirada investigativa al Curso de Educación Musical de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esta tesis se compone de cuatro capítulos que discuten, discuten y analizan entrevistas, cuestionarios y el proyecto pedagógico actual del curso en cuestión, proponiendo, al final, una guía, aunque preliminar, de cómo introducir una formación profesional inclusiva. Partimos de los métodos de análisis y crítica construidos en la línea de Políticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de la UFPB, para continuar el estudio previo sobre la formación docente del educador musical, desarrollado como una disertación de maestría. Con este fin, acordamos hacer nuestra contribución a esta crítica y estudios académicos en general adoptando la postura y el enfoque de la investigación en educación de algunos teóricos que creemos que apuntan en la dirección más asertiva y racional, siendo Paulo Freire. , Libânio, Moreira y Candau, Mazzotta, Barbosa, Fonterrada, Boaventura, Penna, Queiroz, Schafer, entre otros, así como documentos y leyes institucionales. Además de la argumentación teórica, buscamos, en este trabajo, realizar un estudio empírico, utilizando investigación teórica y de campo, para producir conocimiento científico y un discurso académico sobre el tema investigado; y proporcionar un diálogo entre el conocimiento que pretendíamos producir y el conocimiento que nos llegó a través de los participantes y colaboradores de esta investigación. Nuestro objeto de estudio, la educación musical, como proyecto pedagógico y de actividades prácticas inclusivas, resultará como un instrumento pedagógico de las escuelas; es un campo rico y desafiante, que refuerza nuestras convicciones sobre la necesidad de una escuela democrática e inclusiva capaz de dialogar con diferentes culturas.

Palabras clave: Educación Musical, Inclusión, Escuela, Currículum.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: TRAÇOS HISTÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	16
2.1. OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: MÚSICA E COLONIZAÇÃO ..	18
2.2. A CONSTITUIÇÃO DE UM MODELO DE EDUCAÇÃO MUSICAL PAUTADO NA CULTURA	20
2.3. A EDUCAÇÃO MUSICAL APRISIONADA NO ENSINO DE ARTES	26
2.4. DO ENSINO DE ARTES À EDUCAÇÃO MUSICAL: OS DESAFIOS DE UMA NOVA CONCEPÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA	30
2.5. FORMAÇÃO GENERALISTA E FORMAÇÃO ESPECÍFICA	33
3. O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO SUPERIOR E A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	43
3.1. O QUE É CURRÍCULO?	43
3.2. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E POLÍTICO DA INCLUSÃO	49
3.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO	54
3.4. CURRÍCULO E A MÚSICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: PARA ALÉM DA MUSICOTERAPIA	55
3.5. COMO SE DÁ A MUSICALIDADE?	60
4. O QUE DIZEM OS FORMADORES E OS FORMANDOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OUVINDO OS ATORES, ANALISANDO OS DADOS	66
4.1. ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL	66
4.1.1. COMENTÁRIOS SOBRE AS FALAS DOS PROFESSORES	68
4.2. QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DO 4º PERÍODO E DO 6º PERÍODO SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM EDUCAÇÃO MUSICAL	69
4.2.1. QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS DO 4º PERÍODO	69
4.2.2. ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DO 6º PERÍODO	70
4.2.3. COMENTÁRIOS DAS FALAS DOS ALUNOS	71
4.3. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....	72
4.3.1. ANÁLISE DO PPC DE EDUCAÇÃO MUSICAL	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	87

1. INTRODUÇÃO

A música se faz presente na minha vida desde a tenra infância. O contato com os sons musicais deu-se através da influência do meu avô materno, que tocava fole de oito baixos, e do meu pai, músico da banda da Polícia Militar da Paraíba, com participação em várias orquestras nas décadas de 1960 a 1980. A vivência musical e o fazer artístico de minha mãe, arte-educadora, ensinaram-me, de forma criativa, os princípios para a vida, despertando o interesse em estudar música. Cursei Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, obtendo as primeiras experiências educativas em duas escolas de ensino público, o que me possibilitou perceber que o ato de ensinar e aprender a partir da arte começara a penetrar na minha vida profissional. Nesse contato inicial com a prática de ensino pude logo observar a ausência da música no ambiente escolar, bem como no currículo, o que instigou em mim uma sensibilidade para buscar a música como princípio formativo-educativo no espaço escolar, de modo a pensá-la como instrumento para o desenvolvimento de aspectos significativos da formação humana.

A ideia de pensar a relação entre música e educação foi reforçada a partir do nascimento de meu filho João Pedro com Síndrome de Down, o que me conduziu aos estudos e pesquisas da área. Num primeiro momento, procuramos informações sobre a síndrome e as possibilidades sociais e educativas dessas pessoas, o que incluía os procedimentos necessários à condução de uma boa aprendizagem. Em meio a tantas indagações, o cotidiano demonstrava a sensibilidade de João Pedro para a música, e a possibilidade de usá-la como ferramenta de transmissão de saberes para o desenvolvimento adequado das aprendizagens. Nesta busca, logo percebemos a complexidade do processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, pois a experiência de pai vem demonstrando a discriminação pela falta de conhecimentos acerca das infinitas possibilidades humanas desses sujeitos.

Assim, com o interesse de contribuir para o debate acerca da inclusão das pessoas com deficiências, passei a me debruçar de forma mais sistemática e objetiva nos estudos, em um curso de mestrado na área de Educação Popular sobre a temática Educação Musical e Inclusão nas escolas de Educação Básica, objetivando refletir acerca dos processos de inclusão e a contribuição da música para as aprendizagens sociais e escolares.

O tema se mostrava instigante e desafiante, principalmente pela escassa bibliografia no campo da Educação Musical Especial. Ao mesmo tempo, constatava a omissão do ensino de artes, em especial da música, na constituição do currículo escolar, como também a falta de um

acompanhamento sistemático, com estratégias metodológicas diversificadas, para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência no processo de escolarização.

Nesse contexto, o recorte da pesquisa em tela se definiu a partir da problematização do tema inclusão escolar; e através dos seguintes questionamentos: Como a escola pública do município de João Pessoa vem trabalhando o processo de inclusão educacional? A escola usa a música como instrumento de formação para o desenvolvimento dos processos de aprendizagens dos alunos? Há formação adequada dos professores para o trabalho pedagógico com as diversidades e diferenças? Portanto, nosso objetivo foi apreender como estava se dando o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa, verificando se a música era utilizada no currículo escolar para a constituição do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

O campo do estudo foi constituído por duas escolas municipais de João Pessoa, denominadas de A e B, respectivamente, pela ordem em que foram pesquisadas, a partir do levantamento feito na Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), do Município de João Pessoa-PB, em que o principal critério de escolha foi o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares.

A continuidade dos estudos acerca da relação entre música e educação advém, portanto, dos resultados da pesquisa de Mestrado intitulada *Educação Musical inclusiva nas escolas de Educação Básica: perspectivas conceituais e metodológicas* (2007), em que se buscou refletir sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência e a contribuição da música para as aprendizagens escolares e sociais. O tema tornou-se instigante e desafiante, ao mesmo tempo, em que a trajetória teórica e metodológica da investigação apontava uma escassa bibliografia na área da Educação Musical Especial, a ausência da relação da música com as demais disciplinas na constituição do currículo escolar e de estratégias metodológicas diversificadas para a promoção das aprendizagens dos alunos com deficiência no processo de escolarização.

A análise dos dados apontou a ausência da música no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, bem como no currículo escolar, em sua dimensão interdisciplinar de formação do sujeito, sendo pouco utilizada como instrumento facilitador do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Os professores entrevistados reconhecem as dificuldades: do processo de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, da promoção das aprendizagens dos alunos frente às deficiências e necessidades educativas diversas; da aplicabilidade da música como uma ferramenta essencial para a superação destas dificuldades e defendem que o educador musical precisaria interagir com os demais docentes na proposição do desenvolvimento das aprendizagens.

Com base nos resultados da pesquisa foi possível afirmar que embora a música seja considerada uma atividade de grande valor para o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos, ainda não é apreendida em sua dimensão educativa integrante do conteúdo escolar pelos professores da educação básica e professores de música que desenvolvem suas atividades de forma isolada. Mesmo na escola que detinha um educador musical, onde se poderia realizar atividades musicais a partir do cotidiano de cada aluno, respeitando as diferenças e diversidades na promoção da sociabilidade, inclusão e aprendizagens, ficou demonstrado que a integração entre a música e os conteúdos disciplinares eram incipientes, quase inexistentes. Nessa perspectiva, entende-se que a dimensão educativa da música contribui para o desenvolvimento intelectual e cultural de grupos sociais e pessoas; constitui-se uma das áreas de conhecimento importantes na educação, ao lado da linguagem oral e escrita, movimento, artes, matemática, ciências humanas, sociais e naturais; e colabora para o alcance do desenvolvimento da coordenação motora, senso rítmico, concentração, sensibilidade, ação emotiva, criatividade e inteligência (NOGUEIRA, 2003).

Dessa maneira, os indícios da pesquisa (ARAÚJO JUNIOR, 2007), em que emerge a necessidade de aprofundar os estudos acerca da relação música e educação ao nível de doutoramento, nos conduzem a problematizar a formação do educador de educação musical a partir da questão de investigação: como vem se processando a formação superior do educador em educação musical sob a dimensão da educação inclusiva?

A partir desse questionamento, outros emergem, a saber: como o currículo de formação de educadores em Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) trata a relação interdisciplinar da música e demais conteúdos disciplinares do ensino fundamental? As dimensões teóricas e metodológicas da educação inclusiva são consideradas no currículo planejado e em ação do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFPB? A formação superior do educador musical oferece elementos teóricos e metodológicos para o exercício da integração teoria-prática; música e deficiência com vistas à construção da formação do educador?

No Brasil, a música se justifica no currículo e nas práticas escolares a partir Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (PCN's, 1997, v. 1, p. 67), que atribui a este tipo de ensino o desenvolvimento das capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, relação interpessoal,

¹ É um documento que busca evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana (BRASIL, 1998b).

inserção social, ética e estética, tendo em vista a formação ampla da cidadania. Essa Lei foi alterada pela Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que em seu Art. 6º, afirma: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”.

Considerando, portanto, a obrigatoriedade do aprendizado musical como uma das atividades curriculares, em que esta deverá ser capaz de proporcionar o desenvolvimento de habilidades, não só no que se refere à música, mas em todo o processo de ensino aprendizagem pelo qual o educador e educando passam, pretende-se investigar o processo de formação de educadores no curso de Licenciatura em Educação Musical da UFPB, buscando apreender no currículo planejado e em ação a relação música-deficiência; teoria-prática para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência, a fim de apontar mudanças necessárias à formação do educador no atendimento aos princípios da inclusão e do direito a promoção da “Educação para Todos”, em que cada pessoa deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998).

As pesquisas realizadas por Jeandot (1990), Joly (2003), Pacheco (2005), Louro (2006) Araujo Junior (2007), Nascimento (2008), Melo (2008), Berrêdo (2009) Carnielli (2009), Aguiar et al (2010), Antunha (2010), Augusto (2011), Carvalho (2011), Lemos e Silva (2011) apontam para o poder da música e seus benefícios para as pessoas com deficiência. Os estudos indicam a música como um elemento dinamizador para a realização do processo de ensino e aprendizagem, que possibilita ao educador conhecer o educando em suas limitações, dificuldades e possibilidades, pois o conhecimento acerca do comportamento e habilidades dos alunos é o ponto de partida para a construção de uma educação voltada para a formação de sujeitos participativos e inclusos na sociedade.

As experiências musicais são de grande valia para a maturação emocional e o desenvolvimento de qualquer criança, principalmente das que têm a sua maturidade atrasada ou possuem distúrbios na capacidade sensorial, física, mental ou emocional. Neste caso, a música pode ajudar a criança a conectar experiências perceptivas e emocionais, ativar a sensorialidade, afetividade, capacidade motora e mental. Para Melo e Reinhardt (2004), a criança é um ser “rítmico-mímico”, isto é, usa espontaneamente gestos para expressar as sensações despertadas pelos sons que escuta e, por meio disso, constrói conhecimentos; de modo que se pode considerar a música como um patrimônio cultural, pois vem sendo repassada de geração em geração, seja nas ruas, nas escolas ou nas famílias, estando presente em quaisquer relações sociais.

Na visão de Louro (2006), não se faz necessário preservar o ensino da música para pessoas com deficiência somente às instituições especializadas ou exclusivas com pretensões

terapêuticas, recusando, assim, o princípio de inclusão social de muitos e as possibilidades de desenvolvimentos dos sujeitos. É necessário que as escolas, os educadores em geral e os educadores de música estejam sensíveis e “preparados” para compreenderem as diversidades dos educandos. Todavia, aqui, reside o desafio da formação do educador musical ante a afirmação da importância da música para os processos de aprendizagem e a garantia da educação inclusiva, o que vem constituindo-se um grande desafio aos cursos superiores, às licenciaturas que formam educadores para atuarem na educação básica.

É nesse sentido, que a temática do doutoramento, a formação de educadores a partir dos elementos teóricos e metodológicos do currículo planejado e em ação do curso de Licenciatura em Educação Musical, remete-nos a pensar sobre os dilemas da relação teoria e prática, bem como seus desafios, dentre eles, o trabalho educativo que se volta à inclusão e às diversidades sociais, étnico-raciais e culturais dos sujeitos. Assim, a partir do levantamento bibliográfico realizado, parte-se da hipótese que na formação de educadores em educação musical há um distanciamento entre os processos formativos de professores e as dinâmicas sociais, culturais e didáticas da educação básica. E, que, portanto, o currículo de formação de professores em sua estrutura curricular de desenvolvimento das habilidades necessárias à função, não evidencia a relação teoria-prática sob a perspectiva da *práxis*; que os conceitos de música e deficiência são díspares na transversalidade da formação do educador e pouco contribuem para a construção da prática da educação inclusiva. Embora a hipótese parta de uma base teórica e empírica, precisa ser confirmada e/ou refutada, pois as pesquisas em ciências sociais, de base qualitativa se sustentam a partir da análise e compreensão do fato social, sem, contudo, prescindir do campo empírico de análise. Nesse sentido, o *locus* da investigação é o curso de Licenciatura em Educação Musical que será analisado a partir do seu Projeto Político Pedagógico e Curricular sob o procedimento de análise documental, com o objetivo de conhecer o funcionamento curricular do curso de Licenciatura em Educação Musical a fim de apreender a relação teoria e prática; música e deficiência.

Todavia, a compreensão do fenômeno música e educação não pode ser compreendido apenas pela análise de documentos. É preciso ir aos sujeitos da ação, ou seja, aqueles que pensam e executam o curso em seus princípios filosóficos e políticos, os docentes/coordenadores, bem como os sujeitos para quem o curso se destina, os alunos concluintes do curso de educação musical, e por meio de entrevistas, verificar como esses atores concebem a relação teoria e prática; música e deficiência no contexto da inclusão de pessoas com deficiência, e como tem se processado a formação para o trabalho sob a dimensão da educação inclusiva.

A tese estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro é a **Introdução** em que apresenta a aproximação com o tema, a origem e estrutura teórica e metodológica da pesquisa. O segundo capítulo, **As políticas de formação em educação musical no Brasil: traços históricos e desafios contemporâneos**, objetivou entender historicamente como tem se processado as transformações do ensino de música na educação básica ao longo dos anos, nas diferentes conjunturas sociais, políticas e econômicas, afim de construir um panorama geral sobre a temática da formação do educador de educação musical, seus desdobramentos legais e as implicações na relação teoria e prática de educação musical. O terceiro capítulo, **O currículo de formação superior e a dimensão da educação inclusiva**, discutiu as concepções de currículo em seus aspectos ideológicos da formação e os desafios da educação inclusiva para a formação do educador. Esse capítulo também buscou explicitar os aspectos metodológicos, no que refere-se ao *locus* da pesquisa, o curso de Licenciatura em Educação Musical, sua história, os sujeitos da pesquisa e a uma análise da proposta pedagógica do curso. E o quarto capítulo objetivou desvelar **o que pensam os sujeitos acerca da relação teoria e prática; música e deficiência na formação do educador de educação musical** no que refere às concepções da relação teoria e prática; música e deficiência e finalmente apresenta, ainda que de forma preliminar, uma proposta formativa voltada para preparar o aluno do curso de educação musical a trabalhar com a pessoa com deficiência. E, por último, as **considerações finais**, em que se buscou apontar os caminhos e estratégias para a formação do educador em educação musical, com intuito de fortalecer sua prática em relação a inclusão de pessoas com deficiência no cotidiano escolar, de forma a contribuir através do debate acerca da formação do educador musical e sua importância para a educação inclusiva a partir de sugestões de mudanças curriculares nos cursos superiores de formação.

II CAPÍTULO

2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: TRAÇOS HISTÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Neste capítulo abordamos a temática das políticas de formação do educador em Educação Musical no Brasil, a fim de compreender como as políticas de formação do educador no âmbito da educação musical têm se constituído, no que se refere à legislação pertinente e à concepção de educação com o foco na relação teoria/prática.

A formação do educador musical vem a se constituir em uma problemática de investigação, pois, no contexto da história da educação, a formação do educador musical estabelece-se no aprendizado de um instrumento, ou do canto coral, por meio de habilidades técnico-instrumentais, ou seja, através de habilidades práticas. E essa aplicação tem se expandido para as escolas de modo geral como forma de aprendizagem, valorizando a prática do instrumento musical, conforme expressa Esperidião (2011) esta prática constitui-se herança musical europeia que se pauta nas concepções tradicionais de música e de educação musical que ainda predominam na história do ensino musical no Brasil.

É nessa perspectiva que a música passou a percorrer os currículos como um fazer fragmentado, valorizando a repetição, cópia e sem nenhuma estimulação em relação à criatividade dos educandos, um ensino tradicional, fundamentado na centralidade do professor como detentor dos conhecimentos a serem transmitidos. Em que pese a obrigatoriedade do ensino da música no ambiente escolar, a discussão acerca da formação de professores de educação musical, na contemporaneidade, constitui-se um desafio para a área dos educadores musicais. As discussões sobre a temática da formação do educador em educação musical têm se intensificado ainda em função da polivalência, que é a capacidade do professor dominar diversas áreas, tendo em vista que muitos educadores provenientes do curso de artes e Bacharelado estão em salas regulares da educação básica, não possuindo a formação específica em licenciatura para a dinâmica da educação musical.

Toledo, Araujo e Palhares (2005) apontam que a formação deveria ser uma tarefa natural das universidades. De acordo com os autores, as instituições de ensino superior, estruturadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, enfatizam apenas a pesquisa, não capacitando o professor para a prática reflexiva necessária ao seu desempenho, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (2002) assinalarem a prática

educativa como componente curricular primordial em relação à formação de professores, *locus* em que se situa a relação teoria/prática, muitas vezes concebida como um processo dicotômico ao invés de se constituir como práxis. Para Marx (1986), práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis).

Seguindo o pensamento de Vásquez (1990, p. 05), práxis é a categoria central da filosofia que concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia, não é outra senão o marxismo. “A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica nela” (PIMENTA, 1995, p.93).

Conforme assinalado, a práxis é uma atividade que transforma o sujeito da passividade para a ação, onde a teoria e prática se completam e se dá através da reflexão-ação-reflexão. O educador deixa de ser o objeto de investigação e passa a ser o sujeito dessa investigação. Ou seja, o educador passa a ter um ponto de vista crítico-reflexivo da sua própria prática, como assinala Freire (2001, p.42-43):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Diante do pensamento dos autores, é necessário que a reflexão crítica esteja ligada intrinsecamente entre a teoria e a prática, num patamar colaborativo entre outros educadores de forma que sua prática possa alcançar, contundentemente, uma educação transformadora, respeitando os saberes dos educandos, sendo ético, profissional e, acima de tudo, humano, pois essas práticas durante décadas não estão sendo contempladas no ambiente escolar, em função de vários fatores, dentre eles: a fragilidade na formação, gerando um despreparo profissional e a dicotomia entre a teoria e a prática, que se constitui como categoria de análise primordial para a compreensão acerca das problemáticas que envolvem a formação do educador de educação musical, elemento que abordaremos a seguir, a partir do contexto histórico e das políticas de formação do educador musical.

2.1. OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: MÚSICA E COLONIZAÇÃO

Historicamente, o ensino da música no Brasil percorreu vários momentos distintos, carregando consigo finalidades específicas em cada período. Dessa forma, abordaremos cada período em suas especificidades no campo das políticas públicas e de formação do educador em educação musical, buscando apreender a dinâmica da relação teoria-prática e a concepção de educação e educação musical.

A ordem jesuíta, fundada por Inácio de Loyola, pregava o trabalho e a obediência aos superiores hierárquicos; e adotava nos exercícios espirituais um conjunto de regras que se estendia a todos os campos de atividade humana. Os jesuítas aprendiam pela prática exaustiva, partindo de exercícios simples para o mais complexo. Segundo Fonterrada (2005), foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que provavelmente se instalou no Brasil a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam músicas e autos europeus.

Nesse processo de colonização, em 1549, os jesuítas deram origem as primeiras escolas de música. Eles aportaram com o primeiro governador Geral, o Senhor Tomé de Souza (1549), sendo os primeiros professores de música a chegarem ao Brasil, dando origem a uma educação musical dirigida aos interesses da Igreja e da Coroa de Portugal.

A primeira missão dos jesuítas foi de catequizar os índios utilizando a música como meio de domesticá-los. Todavia, os recursos musicais já faziam parte do cotidiano dos índios em suas manifestações culturais, tais como o canto e a dança, como forma de louvação aos deuses, em relação à caça, pesca, nascimentos, mortes e guerras.

Loureiro (2012) comenta que ligada aos rituais de magia, religião, a música mostrava-se uma expansão instintiva do som, da cadência rítmica, das melodias e dos instrumentos musicais. Os padres jesuítas se apossaram da cultura indígena por meio da catequese e a aculturação dos mesmos, conseguindo destruir a música feita espontaneamente pelos índios em troca da música europeia, sendo dessa forma a música e a cultura indígena totalmente dizimada. Durante esse período até o século XVIII, a prática da música desenvolvida pelos jesuítas em seu currículo era voltada para o objetivo religioso, e dissociada da vida local.

Em 1553 chega ao Brasil José de Anchieta, que, ao percorrer todo território brasileiro, institui nas aldeias indígenas as “Escolas de ler, contar e tocar alguns instrumentos”. Anchieta, escreveu e dirigiu a primeira peça de teatro encenada no Brasil, de função educativa. Esses autos, como eram chamados, tinham o propósito de propagar a moral e a religião católica. No

período colonial, a educação geral, como também a educação musical, continuou ligada à Igreja, sendo toda metodologia aplicada a europeia, desde a mais simples até a mais complexa, com ênfase em exaustivas repetições e memorizações para obtenção de êxito na aprendizagem, assim, pouco contribuindo para as mudanças estruturais na vida social e econômica do Brasil (ROMANELLI, 1978, p. 34).

A derrocada da economia portuguesa e os interesses antagônicos da corte e dos jesuítas, fizeram com que o Marquês de Pombal expulsasse, em 1759, os jesuítas do Brasil. A educação jesuítica não estava nos planos comerciais do Marquês, que pensava em ordenar a escola para servir ao Estado, enquanto que o pensamento dos jesuítas focava apenas no religioso.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino: a uniformidade da ação pedagógica; a transição de nível escolar; e a substituição da graduação pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino, e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 1978, p.36). A música, que era utilizada pela Igreja como forma de catequizar e aculturar os índios, passa a ter uma dimensão cultural, não apenas religiosa, sendo praticada em outros locais fora do âmbito religioso, de forma profana, e passando a receber influências de outras culturas.

Em 1808, com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, a música passa a ser ouvida nos teatros, que recebiam frequentemente companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas, incorporando nesse cenário uma nova clientela de músicos e intelectuais em geral.

Dessa forma, a presença da Corte no Brasil imprimiu um processo de desenvolvimento e modernização, principalmente na cidade do Rio de Janeiro onde encontrava-se a sede do governo real. Nesse espaço emergiram algumas instituições culturais, como academias militares, a Biblioteca Real, cursos superiores e a Escola Nacional de Belas-Artes, que contribuíram para a atividade musical sob uma perspectiva mais moderna para a época.

Segundo Loureiro (2012), com a volta de D. João VI para Portugal, a ação em relação ao movimento cultural sofre uma grande baixa. A Capela Real perde sua força e, dessa forma, a música religiosa, que definia a cena cultural, passa a dar lugar a música profana. Bandas e orquestras se espalham por toda cidade criando um novo momento artístico na sociedade, propiciando, assim, a presença de professores particulares para o ensino da música. No período de 1847, é criada na cidade de Niterói, estado da Guanabara, a primeira Escola Normal. Essa mesma escola, incorporou-se ao Liceu Provincial, com o intuito de formar professores para o ensino preliminar e médio, tendo como uma das novas disciplinas inseridas no currículo, a música.

O repertório musical e a simplicidade do seu fazer musical, transmitiam, de forma subentendida, ideias, valores e comportamentos, camuflando o poder da instituição. Para a escola o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais (LOUREIRO, 2010, p. 49). Apesar da música estar incluída no currículo escolar, não significava que os professores tivessem uma formação consistente. Pelo contrário, os mais antigos não sabiam ensinar música e os jovens não cultivavam um interesse.

Em 1848, desembarca no Brasil D. José Amet, espanhol. Apaixonado pela música, funda, em 1857, a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional. Essa academia tinha por finalidade apresentação de concertos, óperas nacionais e internacionais, bem como o aprimoramento dos artistas e a formação de cantores. Devido a uma má administração e a falta de apoio do governo, a academia fecha as suas portas em 1864.

Fonterrada (2005, p. 194) registra atividades de música em escolas, como a Escola de Santa Cruz, direcionada a escravos e negros, acrescentando que foi apenas em 1854 instituído oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que prescrevia que esse ensino deveria se dar em dois planos: “noções de música” e “exercícios de canto”.

Observa-se que no período colonial, a música foi predominantemente religiosa como forma de aculturação, dizimando culturas milenares. Tinha como objetivo metodológico o treinamento repetitivo para a memorização dos conteúdos. Com a expulsão dos jesuítas, a música, que era utilizada pela Igreja como forma de alienação, passa a ser praticada por diversas culturas, não apenas no domínio religioso, mas também profano. A seguir, abordaremos a relação da educação musical no Brasil orientada pelo viés cultural, isto é, impulsionada pela cultura europeia.

2.2. A CONSTITUIÇÃO DE UM MODELO DE EDUCAÇÃO MUSICAL PAUTADO NA CULTURA

O ensino da música, que tinha como foco a formação técnica, prática exaustiva, treinamento e uma formação musical aos modelos europeus, mesmo com a fundação de várias instituições culturais e a presença da música na escola, não ofereceu a possibilidade de uma formação específica qualificada para o desempenho da função de educador.

Com o advento da proclamação da República, no final do século XIX (1889), a prática educativa tomou novos ares, com a perda gradativa da influência europeia. O Rio de Janeiro, a capital do Brasil na época, foi um dos principais centros de propagação de modelos e práticas

de aprendizagem musical. A educação musical passa a ser vista de duas maneiras: uma pelo ensino formal, praticado dentro da escola para formação de músicos, marcado pelo privilégio do “talento” ou do “dom”; e a outra através do ensino informal, praticado fora da escola, com o objetivo de preparar os músicos para atuarem nas festas da sociedade carioca. Todavia, em 28 de novembro de 1890, o Decreto Federal nº 981 institui a “formação especializada do professor de música”.

A partir do século XX, a educação musical passou a caminhar de forma contundente, com a proposta da Escola Nova que segundo Jezine (2006, p.03),

[...] busca rever o centralismo da escola tradicional, propondo um modelo de ensino inspirado no liberalismo e no pragmatismo, em que se acentua a predominância das técnicas metodológicas em contraposição a ideia de aquisição de conhecimento. Ao contrário da escola tradicional, entra em cena os interesses dos alunos a partir de uma abordagem psicológica evolutiva e da aprendizagem

O professor Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey, trouxe para o Brasil as ideias de seu mestre, entre elas a noção de que a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino da música não deveria restringir-se a alguns talentos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano (FONTERRADA, 2005).

Este ideal marca o impulso de socialização e humanização da educação e da cultura, que atinge o seu ponto culminante em 1922, na Semana de Arte Moderna, com o protagonismo de vários intelectuais e artistas brasileiros, como Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Villa-Lobos e Mário de Andrade, considerados grandes mentores do movimento que defendia a função social da música, bem como, a importância e o valor do folclore e da música popular. Villa-Lobos, em especial, tornou-se um dos mais importantes educadores brasileiros, por ter introduzido o canto orfeônico em todas as escolas do território. Em suas viagens à Europa, ele toma conhecimento dos métodos ativos de educação musical, propostas por Kodály, acreditando que estes adaptavam-se perfeitamente às escolas brasileiras, por terem como base material regional de cunho folclórico e popular, e destacarem o ensino da música através do canto coral, de caráter nacionalista. Esses pontos se afinavam com Villa-Lobos, já que no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) ele desenvolve juntamente com o educador Anísio

Teixeira, um projeto de educação musical fundamentado no canto orfeônico², que se tornou disciplina obrigatória nas grades curriculares nacionais.

O canto orfeônico tinha por objetivo a congregação das massas, uma conotação política ideológica, onde através da prática musical fossem exaltados o patriotismo e a disciplina. Seguiu a um padrão tradicional, baseado num processo imitativo, pré-determinado, onde a música era direcionada para a acomodação dos indivíduos diante e do sistema governamental em vigor, como assinala Oliveira apud Loureiro (2010, p. 56).

Villa-Lobos, ao introduzir o canto orfeônico, de certa forma abriu a concepção de ensino de música tanto para criança como para as grandes massas. Através de sua prática, pode-se perceber que a sua intenção, além de ser cívica e disciplinadora, era também de formar público e divulgar a música brasileira. O processo de ensino neste período pretendia musicalizar tanto pela prática como pela teoria da música, atendendo a toda a população estudantil. Pode-se observar, nesta postura, que existe uma semente de abertura do conceito de educação musical, embora silenciosa.

Com a fundação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), a educação musical passa a ter uma maior visibilidade no interior do contexto escolar e a contar com a dedicação de Villa-Lobos como diretor (1932-1941) na criação de metodologias e práticas adequadas às crianças. O projeto da SEMA incluía o lançamento de um curso de formação de professores especializados na disciplina de música; a criação de um orfeão artístico e um orfeão para cada escola; bibliotecas e discotecas especializadas e a realização de grandes concertos orfeônicos com a presença das milhares de crianças e jovens atendidos.

O presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto nº 18.890, em abril de 1932, tornando o canto orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, e, ao mesmo tempo, um dos principais veículos de divulgação do novo regime. Nesse ano, criou ainda o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico e o Orfeão dos Professores do Distrito Federal, “facilitando aos professores do magistério público a prática da teoria musical e a técnica dos professores do magistério público a prática da teoria musical e a técnica dos processos orfeônicos que seria mais tarde posto em prática nas escolas municipais” (VILLA-LOBOS apud LOUREIRO, 2012, p. 56-57).

² O canto orfeônico tinha por objetivo a congregação das massas, numa conotação político-ideológica, em que se exaltava o patriotismo e a disciplina. Seguiu um padrão tradicional, baseado num processo imitativo, pré-determinado, em que a música era direcionada para a acomodação dos indivíduos diante do sistema governamental em vigor.

A partir da Constituição de 1937, o governo firma diversas medidas a fim de contemplar a música no currículo escolar, dentre elas: a integração do Instituto Nacional de Música à Universidade do Brasil, que passa a denominar-se Escola Nacional de Música. Mais adiante, através do Decreto Lei nº 4.993 de novembro de 1942, funda o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, na perspectiva de prestigiar a música e a formação de professores. Como Villa-Lobos tinha pressa para a divulgação do canto coletivo nas escolas, foi imprescindível formar professores para a prática do canto de forma aligeirada, em razão de não haver no momento um contingente necessário para a prática musical. Fuks (1991) relata que esses cursos rápidos aconteciam nas férias, em quase todas as capitais do país, e reuniam, geralmente, professores egressos da escola normal que, possuindo um mínimo de conhecimento musical, recebiam aulas de música. Ao final do curso, eram considerados aptos para dar aulas da disciplina.

Como se pode constatar, mesmo com a presença da música nas escolas e Universidades, a formação desses professores eram feitas de forma elementar, as metodologias utilizadas eram direcionadas a métodos de aprendizagem voltados para a oralidade, sem uma constância estabelecida de conceitos musicais.

Embora a formação de professores durante o governo Vargas fosse obrigatória em todo o país, a frequência dos professores de música aos cursos de formação, implantados a princípio na cidade do Rio de Janeiro, e logo depois em São Paulo, se tornou laboriosa, devido às dimensões gigantescas do Brasil e a má qualidade da formação dos professores, dificultando a implementação do projeto de Villa-Lobos. Com o término do governo Vargas em 1945, e consequente saída de Villa-Lobos da coordenação da SEMA, a prática do canto coral nas escolas públicas tornou-se menos intensa. Segundo Fuks (1991, p.124): “[...] pouco a pouco as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto. Mas este silêncio musical também expressava o término do modernismo de cuja efervescência viera o brilho que a educação musical dos anos 30 e parte dos 40 tivera”.

Dessa forma, com o silêncio do canto orfeônico, surge um novo movimento na cena artística-cultural, denominado de criatividade ou pró-criatividade, em oposição ao canto orfeônico e a metodologia utilizada na prática musical através do canto. O movimento, criado por Antonio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli, visava uma nova tendência para a educação musical, onde os professores não precisavam necessariamente ter conhecimento específico da música. A metodologia utilizada era direcionada a criação, experimentação, favorecendo mais o processo criativo feito do que o produto a alcançar.

A Escolinha de Arte do Brasil (EAB), tinha por objetivo o desenvolvimento das crianças através da criatividade. Dentro do contexto da escola, aboliam-se as concepções acadêmicas do ensino das artes, dando ênfase às experimentações. De acordo com Augusto Rodrigues em relação à EAB, o educador teria que ter

[...] um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a ideia de que ali estavam para serem artistas (RODRIGUES, 1980, p. 34).

Nessa época, não existia cursos de formação para professores de artes, e, portanto, a EAB era o único caminho para o educador adquirir novos conhecimentos e fortalecer sua formação para esse novo modo de pensar a arte.

Alvares (1999) comenta que, nesse mesmo momento de 1948, Liddy Mignone funda um curso no Conservatório Brasileiro de Música, e em 1952, um Centro de Pesquisa para Estudos Musicais. O método apresentado por Mignone (1961) baseia-se no conceito de educação musical, percebido pela criança como recreação e não como imposição. Também pregava que a iniciação musical deveria começar no início da infância, em que o contexto musical fosse apresentado através de histórias infantis, jogos, brincadeiras e dramatizações. Apesar do método ser direcionado a educação musical geral, procedimentos foram estendidos para a educação especial, envolvendo estudantes com caso de retardo mental, cegueira, surdez e autismo.

Em 1961, é promulgada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamentou os programas escolares da educação brasileira, sugerindo a introdução da arte no sistema escolar. Anteriormente, o canto orfeônico, que hora vinha sendo praticado nas escolas públicas como disciplina obrigatória nos currículos, foi substituído pela Educação Musical. Mesmo assim, não muda muita coisa da proposta orfeônica, devido às escolas públicas continuarem com os mesmos educadores e as mesmas metodologias de ensino.

Entretanto, diferente da proposta orfeônica, houve um grande interesse entre os músicos brasileiros pela educação musical, dentre eles: Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Liddy Chiafarelli Mignone Sá Pereira, Gazy de Sá, Lorenzo Fernandes, Ernst e Maria Aparecida Magle, o que serviu de contribuição para o seu desenvolvimento. Fonterrada (2005) indica que esses professores foram herdeiros diretos de educadores musicais como Jacques Dalcroze, Edgar Willens, Zoltán Kodály e Carl Orff, que revolucionaram desde o início do século XX a

educação musical europeia. No quadro a seguir é possível perceber as principais mudanças quanto à abordagem educativa musical dos principais educadores europeus que exerceram sua influência na educação musical brasileira.

QUADRO 1 – Abordagens Educativas Europeias de Educação Musical

Abordagem Educativa	Período Histórico	Objetivos	Procedimentos metodológicos
Educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta.	Émile Jacques Dalcroze (Áustria, 1865-1950)	Integrar o movimento corporal na vivência musical e na performance, tornando-a mais expressiva.	Incentivar movimentos básicos como andar, correr, saltar, arrastar-se, deslocar-se em diferentes direções, seguindo um determinado ritmo. Bater palmas nos tempos rítmicos acentuados, interromper ou recomeçar, subitamente um movimento, expressar.
Método de ensino musical baseado na experiência da criança. Sua percepção sensorial, afetiva e estada mental.	Edgar Willems (Suiça, 1890-1978)	Desenvolver a capacidade de escuta da criança, senso rítmico, motricidade e concentração.	As aulas são tomadas em pequenos grupos, com escuta e <i>eurhythmic</i> .
Explorou o folclore da Hungria, e através do folclore buscou desenvolver a musicalidade individual de todo o povo e manter a cultura musical “natural”. As fontes da tradição oral.	Zoltán Kodály (Hungria, 1882-1967)	Ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical.	O canto, através do folclore.
Integração de linguagem artísticas, o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação	Carl Orff (Alemanha, 1895-1982)	Sensibilizar todas as crianças para a música (criação e audição), mostrando um caminho de conhecimento e prazer através da experiência musical pessoal.	Ritmos e pequenas melodias simples. Cantilenas, rimas e parlendas, bem como a prática da improvisação.

Fonte: Quadro criado a partir de Fonterrada (2005).

As diferenças existentes entre as propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada abordagem, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva. Apesar de estarem situados nas mudanças que ocorriam no mundo na área de educação musical, os educadores brasileiros citados lecionavam em escolas especializadas de música, eximindo-se das escolas públicas.

O movimento artístico que adentrou nos anos 1960 representou um despontar de uma nova estética. Numa recusa ao convencional, as artes rompem com a tradição, modificando o processo de “fazer arte” em que o artista, engajando-se numa nova proposta didática, leva a arte às ruas, numa aproximação com as massas (LOUREIRO, 2011, p. 67).

Assim, é importante pensar em como fazer uma educação musical.

2.3. A EDUCAÇÃO MUSICAL APRISIONADA NO ENSINO DE ARTES

Em 1971, durante o regime da ditadura militar, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 dirigida para o ensino de 1º e 2º grau, que extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, sendo substituída pela atividade de educação artística, que tinha como formação o professor polivalente, que deveria dominar quatro áreas de expressão artística, quais sejam: música, teatro, artes plásticas e desenho (hoje dança). Em seu Artº 7 afirmava: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969”.

Note-se a expressão utilizada: *a disciplina substituída pela atividade*. Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento, e quase aniquilamento do ensino da música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da LDB, e tinha caráter polivalente (FONTERRADA, 2005, p. 201).

A polivalência atribuída ao ensino de artes, proposta pela referida Lei, compõem a proposta pedagógica de tendência tecnicista que se implanta no Brasil, com o processo de industrialização e regime militar. Esse enfoque, na análise de Jezine (2006, p.4) busca:

[...] fugir do enfoque psicológico do indivíduo, atribuindo este a capacidade de reverenciar modelos e instrumentos didáticos baseados em um planejamento sistêmico, a exemplo os módulos de ensino, instrução programada, os tele-cursos, o ensino à distância e outras formas de ensinar em que a relação professor-aluno não se caracteriza como necessária, pois o mediador do processo ensino-aprendizagem são os meios tecnológicos, que dispensam a interlocução dialógica. As respectivas abordagens teórico-metodológicas negam a própria dinâmica da sociedade, a possibilidade de discussão de outros saberes, produzidos na organização do povo, nos movimentos sociais, enquanto prendem-se aos aspectos técnicos do método, desconsiderando a contextualização histórica, política e social dos sujeitos de pensar-fazer educativo, bem como a possibilidade de integração entre a teoria e prática e da percepção do aluno como sujeito participativo, construtor de sua história.

Essa tendência visava preparar os indivíduos mais competentes para o mercado de trabalho: “[...] a tendência tecnicista aparece no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo profissional, tanto de nível médio quanto de superior, para atender o mundo tecnológico em expansão” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 41). Dessa forma, a educação estava direcionada praticamente para a área técnica, o ensino de artes resumia-se em atividades mecânicas.

Sob essa perspectiva, o ensino da música é introduzido no campo das habilitações de educação artística, passando a ser desenvolvido como uma mera atividade sem importância curricular e fundamentação teórica e prática; e relacionado à atividade de sensibilização e lazer, conforme o documento do Ministério da Educação e Cultura que instrui sobre a Educação Artística:

Não se dirigirá, pois a um determinado campo estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artista do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer (BRASIL, 1981, p. 09).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's:

O Ensino de Artes nas escolas passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar e os professores deveriam entender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional (BRASIL, 2000, p. 47).

Para Fonterrada (2008, p. 218), [...] a *disciplina* [de Educação musical foi] *substituída pela atividade*. Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão,

o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino da música.

A Lei 5.692/71 previa que os professores teriam que ter curso superior na área específica, pois, até então, os professores que lecionavam na área de artes não eram qualificados para ministrar esta disciplina, já que a graduação em licenciatura era exigida somente a partir da 5ª série. Nesse sentido, o governo federal proporcionou a criação de cursos universitários no intuito de formar professores qualificados para lecionar a disciplina de educação artística, como assinala Barbosa (2001, p. 10):

Currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de artes em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau.

A partir da análise de Barbosa (2001) é possível perceber a difícil tarefa da formação de um profissional polivalente, competente, que domine todas as linguagens do campo das artes em apenas dois anos. Apesar da obrigatoriedade da Lei, o ensino da arte passa por uma indefinição, não se consolidando no contexto escolar devido a vários fatores, tais como: a improvisação metodológica de professores oriundos de outras disciplinas; professores provenientes do bacharelado em espaços específicos para o trabalho com as atividades artísticas.

Formou-se, assim, uma verdadeira confusão que passava pela questão da competência profissional, do enfoque teórico-metodológico, das técnicas e materiais didáticos, como pelo próprio preconceito dos professores de outras disciplinas quanto à incompreensão da arte como forma de conhecimento, o que infelizmente perdura até hoje (BARBOSA, 2006, p.81).

A educação musical tornou-se, então, privilégio de poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a não obrigatoriedade da aula de música no currículo; a falta de profissional qualificado na área e os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira.

A partir da década de 80, no contexto de reconquista da redemocratização após duas décadas de regime ditatorial, a Associação de Arte-Educadores, retoma os debates sobre conceitos e metodologias do ensino da arte, realizando pesquisas, encontros nacionais e internacionais na busca de fortalecer a discussão acerca do papel da arte no ambiente escolar. De acordo com Ferraz e Fusari (1993), tal retomada mobilizou pesquisadores, estetas e artistas, para fundamentar e intervir nessas práticas educativas.

Nos anos 1990, o movimento dos arte-educadores já se encontrava consolidado, acenando para novas tendências curriculares no ensino das artes. Esse movimento reivindicava a reconhecer cada área por arte, desvinculando-as da Educação Artística e inserindo-as no currículo como área específica, com conteúdo próprio não mais vista como uma atividade utilitária.

A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, no artigo 26, § 2º, indica que “o ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais seguem a nomenclatura proposta pela LDB nº 9.394/96 Artes, e as habilitações que antes eram: artes cênicas, artes plásticas, desenho e música, passam agora a ser: teatro, dança, artes visuais e música, delineando-se os conhecimentos específicos (PENNA, 2001).

Na visão de Solano (2009), o ensino da arte passou a ser um componente obrigatório visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos, mas no seu ver, essa não foi uma conquista fácil assim também Coutinho afirma:

Há mesmo por parte de algumas autoridades de ensino um verdadeiro descaso para com o ensino desse componente curricular. É muito provável que se não fosse à obrigatoriedade legal, esta disciplina já teria sido tirada do currículo em muitas escolas. Sempre que se fala em enxugar o currículo, alguém lembra que o ensino de arte poderia ser opcional. Na época que se discutia em Brasília o projeto da LDB, várias vezes esse questionamento veio à tona. E é muito provável que se não fosse a luta de muitos educadores indignados com essa postura, a arte não teria configurado como componente obrigatório na nova legislação educacional. (COUTINHO, 2006, p. 27)

Apesar da luta dos educadores e do aparato legal que assegura o ensino da arte no currículo do sistema educacional, a mesma continua a seguir o caminho da imprecisão, pois a LDB atribui a esse campo de conhecimento diferentes interpretações, como assinalam Queiroz e Marinho (2007, p. 71):

[...] o uso da expressão ‘arte’, ainda de forma genérica e abrangente, apresenta alguns problemas, pois não deixa claro a importância e a necessidade de que sejam trabalhados, especificamente, o ensino de artes visuais, de *música*, de teatro e de dança. Esse fato tem gerado interpretações diversas dos profissionais que atuam nas definições da estrutura escolar, e que, muitas vezes ainda pensam num ensino artístico polivalente e com carga horária excessivamente reduzida, o que o torna desprovido de profundidade em cada uma das linguagens das artes.

Fonterrada (2005), ao analisar a LDB, enfatiza que seriam necessários aproximadamente dez anos para o país se adaptar e passar integralmente a atuar segundo essa orientação – um período bastante curto tendo em vista a enorme demanda de re-organização do ensino, em todos os seus níveis (da educação infantil aos cursos superiores, incluindo os programas de pós-graduação), ainda mais se levado em consideração a extensão territorial do Brasil; as diferenças regionais e a problemática da educação em geral nos termos da inclusão da música no sistema educacional – considerando o período de 25 anos (1971-1996) de sua quase total ausência.

Na visão de Hentschke e Oliveira (1993), os profissionais da área de música estão conscientes de que a superação do paradigma do ensino das artes como Educação Artística constitui-se em um processo a longo prazo, devido à escassez de profissionais especialistas em face de uma rápida demanda.

2.4. DO ENSINO DE ARTES À EDUCAÇÃO MUSICAL: OS DESAFIOS DE UMA NOVA CONCEPÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA

A Educação Musical ao longo do século XX se inseriu em um contexto de luta para manter-se, atravessando várias transformações metodológicas e reivindicando uma nova perspectiva pedagógica para propiciar ao educando novas descobertas e experiências.

Autores como Gainza (1988), Shafer (1991), Paytner (1991), dentre outros conceituados pedagogos musicais contemporâneos, propõem um método representado por um conjunto de ideias, exemplos e sequências pedagógicas, pelo objetivo e pela tendência particular do indivíduo. Sendo assim, cada caso obterá uma resposta diferente para um mesmo problema, ou seja, na visão de Queiroz (2000), as respostas didáticas ao mesmo problema pedagógico serão múltiplas e expressão a infinita diversidade das realidades e circunstâncias humanas.

No pensamento de Gainza (1988), o objetivo específico da Educação Musical é o de musicalizar, a fim de tornar o indivíduo sensível e receptivo aos sons, promovendo nele “respostas de índole musical”. Dessa forma, o educando pode ter acesso ao conhecimento musical sem necessariamente ter que aprender os códigos da música tradicional; ele pode experimentar e criar através dos sons que vivencia.

Queiroz (2003) assinala que na virada para o século XXI, atravessamos um momento de experimentação, não apenas no que diz respeito à música e à educação, mas em todas as áreas do conhecimento humano. Segundo o autor, as propostas pedagógicas contemporâneas de Educação Musical, mesmo tendo se constituído em contextos e situações distintas,

apresentam diversos pontos comuns a partir dessa perspectiva; por sua vez, o ensino da música na atualidade tem concentrado a atenção nos seguintes aspectos:

- Valorização da prática à teoria, antecedendo qualquer sistematização teórica “tradicional”;
- Direito de todos ao aprendizado musical, e não somente dos que sentem facilidades (tidos como os “mais dotados”);
- Concepção mais abrangente da música, sobretudo no que diz respeito ao ensino, tendo como um dos seus maiores objetivos o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, possibilitando a sensibilização do indivíduo à arte, e não somente um treinamento técnico que leve ao domínio de um instrumento;
- Realização e concretização de experiências musicais utilizando o corpo e o movimento;
- Iniciação à prática musical onde a imaginação e a exploração antecedem às regras do ensino tradicional;
- Estímulo e desenvolvimento da criação;
- Ênfase na educação auditiva, com a preocupação de não proporcionar uma formação musical destinada somente à escrita e à leitura de partituras;
- Ampliação da percepção e estética do indivíduo a partir do contato com músicas e recursos de distintos contextos;
- Diálogo entre pedagogia musical e contexto histórico sócio-cultural dos alunos.

A partir do pensamento do autor, podemos afirmar que, a partir do século XX, as propostas pedagógicas de educação musical apresentaram um avanço no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento do ser humano em sua universalidade, propiciando ao indivíduo o acesso à arte, criando várias possibilidades de aprendizagens a partir do contexto social do aluno, em detrimento de uma formação tecnicista.

Pesquisas mostram (PENNA, 2001, 2002, 2003 e FIGUEIREDO, 2004) que a música não está contemplada de modo sistemático nas escolas de Educação Básica, e que muitos dos professores têm sua formação pedagógica, de forma a não ter um conhecimento específico da área, e dessa forma, essa lacuna vem dificultando o ensino da música na escola de educação básica.

Com isso, o Serviço Federal de Processamento de Dados – SEPRO (2005), sediou uma videoconferência envolvendo dez estados para debater sobre o tema da política nacional para a

música brasileira, como resultado foi criado o Fórum de Mobilização Mundial, que apontava para a inclusão da música no currículo escolar.

Em Brasília, no dia 30 de maio de 2006, ocorreu o Seminário intitulado *Música Brasileira em Debate*, em que houve a realização do fórum de articulação com a Frente Parlamentar Pró-Música, com a participação de músicos e deputados, promovido pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, tendo como slogan “Vamos pôr a música na pauta do país”. No evento, a Associação Brasileira de Educação Música (ABEM) proferiu o “Manifesto pela Implantação do Ensino da música nas Escolas”, convocando educadores musicais, professores, simpatizantes e adeptos para aderirem ao movimento.

Esse manifesto expressa em seu conteúdo:

a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica; a implementação gradativa do ensino da música nas escolas de educação básica; elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugere que são escassos os professores de música na escola de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para professores em serviço na educação básica (ABEM, 2006, on-line).

As ações coletivas e os boletins mensais relatando as atividades do movimento servem de impulso para a criação do projeto de lei apresentado pela então Senadora Roseana Sarney (PMDB-MA) ao Senado Federal. O projeto 330/2006 propõe a alteração do parágrafo 26 da Lei 9.394/96, e a criação da Lei 11.769, sancionada em 19 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, apontando que, a partir do início de 2012, todas as escolas do ensino fundamental terão que se adequar e inserir a música no currículo escolar. Em seu artigo 2º, vetado então pela Lei 11.769/2008, correspondente ao § 7º do Projeto de Lei nº 2.732/2008, previa: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”.

A mensagem do veto nº 622, de 18 de agosto de 2008, traz na íntegra as seguintes alegações:

1) música é uma prática social; 2) os profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida; 3) esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que esse dispositivo está proposto. Para o legislador, não há uma necessidade de uma formação específica para a transferência de um conteúdo, e cita a não exigência de formação específica para as áreas de Matemática, Física, Biologia, etc. (BRASIL, 2008, on-line).

Para os educadores musicais na sua maioria, a formação deve ser pela licenciatura, devido ao ensino da música está garantido por lei, mas muitos sistemas educacionais preferem o professor na formação polivalente, que é aquela formação onde o professor é habilitado para exercer diversas áreas artísticas. Na concepção de Figueiredo (2010), a prática polivalente para o ensino das artes ainda está muito presente nos sistemas educacionais brasileiros e, para vários deles, a nova lei não acrescenta modificações.

Dessa forma, a menção à música como componente curricular não garante uma mudança de sua situação. Envolve desde políticas públicas até um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem. Tudo isso exige uma retomada em profundidade da questão, tendo em vista a adequada compreensão do que seja educação musical.

É nessa efervescência da Lei que previa a formação específica para o professor de música, o veto e os profissionais que atuam há vários anos nas escolas de ensino básico sem nenhuma formação específica, que abordaremos a seguir a metodologia dos professores nesse contexto.

2.5. FORMAÇÃO GENERALISTA E FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Neste tópico, iremos abordar o tema das formações educativas de tipo genérica e especializada, verificando a maneira como os professores encaram esse desafio resultante da divisão do trabalho.

Entende-se por professores generalistas aqueles que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, e que são responsáveis por todos os conteúdos curriculares. Os professores licenciados em pedagogia, segundo a legislação em vigor, também têm autoridade de ministrar as aulas de artes na ausência de profissionais especialistas.

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Mesmo com as determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) para o ensino de arte nos anos iniciais, que apontam a linguagem musical como conteúdo a ser aplicado com os alunos, e também, as diversas linguagens artísticas têm conhecimento da

necessidade de uma formação inicial dos professores do ensino básico e fundamental em relação aos conhecimentos artísticos e musicais.

A área de artes, em particular, possui uma carga horária reduzida dentro dos cursos e, além disso, um único professor trabalha todas as modalidades artísticas neste intervalo de tempo (FIGUEIREDO, 2001, 2007 apud LOPES, 2010). Tal situação acaba por deixar o professor inseguro em relação aos conteúdos artísticos e musicais, impedindo-o de realizar propostas significativas de educação musical no contexto escolar. Dessa forma, a música muitas vezes fica em segundo plano no currículo escolar, assumindo funções que não estão atreladas ao desenvolvimento de conhecimentos musicais (SOUZA *et al.*, 2002).

Santos (2012) comenta que, segundo a atual legislação, a docência na educação básica se faz nos cursos de formação do generalista (unidocente) e nos cursos de formação do especialista (no caso, Cursos de Graduação em Música – modalidade Licenciatura).

A LDB 9.394, no seu artigo 62, em relação à formação, cita que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (On-line).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, não determina com clareza como deve se dar a formação musical dos professores. Faz alusão apenas genericamente ao ensino de artes, enquanto “atividades docentes a serem executadas por profissionais da referida licenciatura”, como designado no inciso VI, parágrafo único, do Artigo 4º:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

[...]

VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, a Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006, p. 2).

Segundo Barbosa, apesar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) preconizar a necessidade de “uma formação bastante ampla” (BRASIL, 1998a, p. 41) para o profissional que vai trabalhar na Educação Infantil, no que toca às linguagens artísticas,

a realidade aponta em outra direção. O educador musical brasileiro, Sérgio L. F. de Figueiredo, em artigo intitulado *A preparação musical de professores generalistas no Brasil*, ao discutir os dados obtidos através de pesquisa realizada em 19 universidades brasileiras, das regiões sul e sudeste, cujo “principal objetivo foi examinar o tipo de preparação musical que vem sendo oferecido em cursos de pedagogia no Brasil”, afirma:

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral. (FIGUEIREDO apud BARBOSA, 2010, p. 60-61)

Em relação à nova Lei de Diretrizes e Bases nº 11.769, sancionada em agosto de 2008, que torna obrigatório o ensino da música na escola, estima-se que os professores têm sentido uma forte tensão e desespero por terem que cumprir essa missão; mais uma de muitas que a ele tem sido facultada.

Por esse motivo, os professores se sentem inseguros para trabalhar os conteúdos artísticos e musicais, e, por conseguinte, não conseguem na prática realizar atividades significativas de música em sala de aula.

Na compreensão de Martinoff (2011, p. 928):

Sabemos que em diversos contextos educacionais os professores das séries iniciais se consideram inseguros para incluírem música em suas atividades e relacionam tal insegurança à falta de formação específica em seus cursos preparatórios. Uma das razões considerada importante no estabelecimento desta falta de confiança está relacionada também ao fato de a música não ter estado presente na formação dos indivíduos em sua educação básica. Além disso, o ensino de música tem sido compreendido pela sociedade e pela comunidade educacional como uma atividade destinada àqueles providos de talentos especiais. Nesse contexto, o professor generalista não se considera apto a lidar com música porque não é artista e julga não ter talento. Como, então, selecionar adequadamente os conteúdos em música a serem trabalhados em um curso que visa à formação do professor generalista?

Embora concorde com a posição de Fonterrada (2005, P.257), reconheço que nem todos recebem orientações específicas. Ele destaca a contribuição que os professores generalistas podem ter no desenvolvimento musical de seus alunos, desde que tenham orientação de um especialista:

[...] há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe e estimular o gosto pela música, sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música, sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar e das mediações. Para isso, ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons, além do “instinto de um sabujo” para farejar bibliografia e materiais que possam auxiliá-lo nessa prática.

É necessário esclarecer que o professor generalista não substitui a prática do especialista, mas tem um papel importante na relação de fazer com que as crianças tenham acesso inicial a musicalização, mesmo que de forma incipiente. Sabemos que o número de educadores musicais ainda é insuficiente para a grande demanda de educandos.

Para Sobreira (2008), o empenho das instituições formadoras em constituir parcerias com as escolas da rede pública poderia ser visto como uma forma de aprimorar a formação docente inicial, mas também de propiciar a formação continuada daqueles que já atuam naqueles contextos:

É preciso investir em projetos integrados entre várias instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é a via investigação-ação educacional em pesquisas compartilhadas. Abre-se assim a possibilidade de que os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os regentes nas turmas de estágios. (BELLOCHIO, 2003 apud SOBREIRA, 2008, p. 50).

Pensamos que este acompanhamento deve ser desde o início da escolarização. Dessa maneira, para que possamos melhorar essas dificuldades encontradas pelos professores generalistas, poderíamos trabalhar conteúdos em que um especialista pudesse fazer uma formação adequada para que esse educador tenha a noção de que a música é importante para a formação dos sujeitos, entendendo de como há muitas possibilidades de se trabalhar com música no ensino básico sem que eles necessariamente sejam músicos licenciados, e essa parceria se daria por colaboração entre ambos.

Com a obrigatoriedade do ensino da música no ambiente escolar, através da Lei nº 11.769/08, os educandos têm a oportunidade de vivenciar novas experiências musicais como parte de sua formação educacional. Dessa forma, a música como área de conhecimento necessita de profissionais habilitados para trabalhar com esses alunos, os chamados professores especialistas.

A legislação educacional brasileira assinala que o curso de licenciatura plena é a forma pela qual deve se dar a formação dos docentes para atuarem na educação básica (BRASIL, 1996).

Na visão de Figueiredo (2004, p. 56):

Os professores especialistas em música no Brasil, aqueles que frequentaram cursos específicos de licenciatura em música, são considerados por muitos como sendo os profissionais mais adequados para o ensino de música no contexto escolar. No entanto, tais professores raramente são solicitados nos anos iniciais da escolarização, especialmente nos sistemas educacionais públicos.

Entendo, enquanto músico e pesquisador, que os professores que tiveram acesso ao curso superior de licenciatura em música, em sua maioria, são os profissionais mais capacitados para o trabalho com as crianças do ensino fundamental, por terem uma formação acadêmica mais ampla. Entretanto, mesmo com concurso público, os sistemas educacionais pouco viabilizaram a entrada desses profissionais no contexto escolar.

Cereser (2004, p.29) aponta que:

[...] há uma grande necessidade, neste momento, de nós, educadores musicais, fortalecermos o espaço escolar que nos foi concedido legalmente. É preciso formar e inserir os licenciados nesses espaços de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo. Além disso, devem saber, de forma competente e fundamentada, defender e valorizar a inserção da música no currículo escolar em todos os níveis da educação básica devem também, ter conhecimentos pedagógico-musicais para proporcionarem aos seus alunos experiências de maneira completa e significativa.

Na concepção de Soares (2010, p. 9), cabe ao professor de música ampliar seus próprios horizontes, pois não basta saber música para poder ensinar música. Considerando a perspectiva da Educação Inclusiva, também cabe ao professor buscar conhecimentos nesta área, entendendo que é seu papel garantir a permanência e oferecer um ensino de qualidade para todos.

Para tanto, o educador musical necessita ter algumas competências específicas para o desempenho da função, competências essas que Philippe Perrenoud (1999) assinala como sendo a capacidade de mobilizar diversos recursos com o propósito de enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura. Para o autor, “as competências são construídas no decorrer da formação como também do exercício prático. Nesse sentido o processo de construção e o grau de complexidade da competência depende das circunstâncias ou situações enfrentadas pelo professor” (2000, p. 15). “Ensinar música é mediar as relações das pessoas, visando facilitar e promover apredinzagens musicais. Essa mediação é “marcada tanto pelas características do conhecimento a transmitir como pelas características de seus destinatários” (BASABE e COLLS, 2010, p. 126).

O educador em processo de formação deve se preparar para construir elementos metodológicos que possam conduzir seu trabalho futuro de forma a proporcionar aos educandos aprendizagens específicas, tanto em ambientes de contextos formais ou informais, promovendo, assim, atividades musicais diversas com objetivos definidos.

Conforme Loureiro (2003, p. 49):

É preciso dar a educação musical um caráter progressivo, que deve acompanhar a criança ao longo de seu processo de desenvolvimento escolar. Momentos devem ser adaptados as suas capacidades e interesses específicos. É preciso ter consciência e clareza para introduzir o aluno no domínio do conhecimento musical. Isso significa que é fundamental o papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, como terreno de mediação, poderão ocorrer as trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas. Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas musicais que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, mas refletem mais cedo ou mais tarde, no interior da sala de aula.

É muito importante esse cuidado com o início da formação do educando, no que diz respeito à educação musical na sala de aula, devido ao grande contexto de diversidade musical encontrada dentro da escola; pois, nessa perspectiva, a presença efetiva, criativa e mediadora do educador musical pode proporcionar práticas musicais que favorecem aos educandos novos conhecimentos.

No pensamento de Catão (2011), a musicalização na escola não visa à formação de músicos, e sim, através da experiência musical, propicia a abertura de canais sensoriais, contribuindo para a formação integral do ser.

Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto como ensinamento acessório não incorporado à totalidade curricular, quando comparado a áreas bem mais estruturadas, o que inviabiliza uma atuação funcional eficiente (LIMA apud CATÃO, 2011, p. 61).

A música é uma ferramenta de valor muito significativo na formação do ser humano, dessa forma, não pode ser pensada como uma atividade extracurricular, é necessário um trabalho muito zeloso de formação para que os educadores musicais possam atuar de forma ampla dentro da grade curricular.

De acordo com Cereser (2003, p. 9):

[...] surge a necessidade de preparar professores especialistas em música para atuarem nos contextos pedagógico-musicais escolares [...] É preciso formar e inserir os licenciados nesses espaços de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo.

Para que possamos suprir essa deficiência, precisamos enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica (BRASIL, 2001, p. 28).

Para Penna (2007), uma licenciatura deve ser baseada nos seguintes compromissos: 1) Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; 2) Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno e 3) Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. A formação do educador em educação musical, nessa perspectiva, está focado no compromisso ético e humanizado; no acolhimento dos educandos na sua formação educacional, levando em consideração as suas potencialidades e respeitando toda a sua convivência familiar e comunitária.

Entretanto, como assinala Oliveira (2005) sobre a formação do educador, esse profissional deve estar/para:

- Apto a participar do desenvolvimento da área e atuar nos campos de educação musical instituídos e emergentes, formais e informais;
- Que compreenda os processos de produção; realização; fruição; divulgação e ensino da música;
- Que possa viabilizar a pesquisa científica em música, em específico no que diz respeito aos meios sistemáticos da investigação em Educação Musical;
- Que seja capaz de lidar com conteúdos e práticas que contemplem a relação música e tecnologia e educação musical e tecnologia;
- Que seja capaz de lidar com a multiplicidade cultural brasileira e com o cotidiano de seus alunos;
- Que seja capaz de articular teoria e prática – tanto musical quanto pedagógica;
- Que apresente capacidade crítica, reflexiva e criadora possibilitando a sua inserção na comunidade como cidadão atuante em seu contexto histórico, social e cultural;
- Que seja capaz de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Bellochio (2003) assinala que o educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa.

O compromisso do educador musical é de suma importância para a formação do educando, já que se valoriza a conduta sócio-cultural do aluno, bem como a facilitação do desenvolvimento de suas potencialidades, sem que seja preciso o aluno ser um virtuose.

Segundo Paulo Freire (1992), é preciso que o educador saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do (a) educador (a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de que levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo.

É sob essa concepção que a educação musical luta há anos para que o ensino musical se dê de forma profissional e organizada, contemplando todos os segmentos da escola, buscando através do curso de graduação (licenciatura em música)³, uma formação acadêmica que contemple tanto a parte musical como a pedagógica, fazendo do educador um ser crítico e reflexivo, um agente cultural criativo e humanista. Sabemos que é preciso mudar, e que toda mudança requer paciência, pois é preciso romper com os padrões estabelecidos, criando novas práticas e uma nova postura para que a educação musical possa ter o seu valor social reconhecido.

Constatamos que desde o período colonial a prática educacional em música vem sendo conduzida de forma fragmentada, sem objetivos específicos, de forma que a teoria tem se mantido como prioridade em detrimento da prática, perpetuando a dicotomia teoria e prática. As práticas educativas, no decorrer histórico, perpassam várias tendências pedagógicas, que, em sua maioria, sustenta o caráter tradicionalista, mesmo com as lutas históricas dos educadores em prol de uma educação de qualidade.

Souza (2001, p. 6) explicita que:

as práticas desenvolvidas pelos professores no interior da sala de aula, confusas no emaranhado das diversas teorias que as fundamentam, perdidas no intrincado das muitas tendências pedagógicas, enleadas no impenetrável das múltiplas metodologias de ensino, geralmente processam-se de forma acrítica, evidenciando uma postura de neutralidade que tende a cair no ecletismo destituído de propósitos, porque também destituído de compreensão quanto ao significado da ação.

Como podemos esperar de um educador que teve em seu processo de formação, uma formação deficitária, possibilidades mínimas de formação quando em exercício da profissão,

³ Curso que já é oferecido em várias universidades, inclusive na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde dos anos 1960.

locais de trabalho com péssimas condições, e atrelado a tudo isso ainda tem o lado negativo do insucesso escolar que é atribuído ao educador.

O educador é visto hoje como um mero transmissor das ideias impostas pelo neoliberalismo, isto é, como um narrador de conteúdos, que, em razão disso, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Essa educação, denominada por Freire como “educação bancária”, é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (FREIRE, 1987).

Mas para que aconteça essa transformação no cerne da escola, é importante que o educador tenha consciência do seu papel social; que haja a mudança do comportamento passivo para a tomada de posição diante dessas imposições criadas pelas agências internacionais, que querem cada vez mais reduzir a função do educador à mero espectador. O educador tem uma função crucial na mudança e nas práticas escolares, pois é através dele que a mudança na escola poderá alcançar êxito; e para que essas conquistas sejam alcançadas, é preciso mudar as práticas. Esta se processará através da diversidade, da criatividade, da multiplicidade de projetos, de experiências, de modos de organização e de relações (BENAVENTE, 1993).

Libâneo (2001, p. 28) aponta novas propostas docentes ao currículo do novo educador diante das exigências que o mundo moderno apresenta, a saber:

- Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
- Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola interdisciplinar;
- Conhecer as estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;
- Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos alunos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;
- Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula;
- Atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças do contexto da escola e da sala de aula;
- Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada;

- Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva;
- Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprio.

A partir dessas ideias, pensamos e oferecemos enquanto contribuição nesta tese, um esboço de projeto pedagógico para o curso de música voltado para a Educação Especial.

O profissional da educação na contemporaneidade deve assumir responsabilidades e desafios que permeiem a educação no contexto da sociedade complexa e dinâmica, de forma que a teoria/prática seja indissociável na sua formação, e siga como objetivo principal o pensamento crítico-reflexivo sobre a sua própria prática, a fim de poder frequentemente ir em busca de novos conhecimentos.

III CAPÍTULO

3. O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO SUPERIOR E A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1. O QUE É CURRÍCULO?

A trajetória da história da educação aponta o currículo como um programa que compreende os conteúdos a serem ensinados, um conjunto de disciplinas e matérias, que, em sua maioria, é desvinculada do contexto sócio-histórico-cultural, numa visão puramente tecnicista, um instrumento de controle social e afirmação de um grupo elitizado da sociedade. “As escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população”. (APPLE, 2002, p. 10).

Não podemos pensar o currículo de forma neutra, ingênua, pois ele está intrinsecamente ligado à relação de poder que advém da nossa sociedade, e que, de certo modo, é monopolizado por um grupo hegemônico que dita as regras a serem cumpridas. Nesse sentido, o currículo é um terreno de conflitos e de disputas, devido ao poder de seleção do que deve ser ensinado e transmitido pela escola, objetivando o controle social. Dessa forma, Pacheco (2005, p. 59-60) afirma que o currículo deve ser compreendido “como um instrumento de poder que diferencia e legitima socialmente através de estruturação do conhecimento escolar por disciplinas.”

Para Sacristán (2000, p. 15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Na verdade, a ideia de currículo, quando não considerada como uma concepção/ação facilitadora para estimular uma aprendizagem que favoreça a resolução de problemas através de pistas elucidativas, nos é apresentada como uma provocação, já que o currículo não pode ser desvinculado da nossa realidade política, econômica, social e cultural (SACRISTÁN, 2000).

Entretanto, na visão de Lopes (2013, p.12), o termo currículo é utilizado sob uma variedade de acepções, em função das diferentes abordagens, em que a discussão teórica, por

vezes excessiva, nem sempre é acompanhada por uma “prática orientada para a resolução de problemas” com que se defrontam as instituições educativas (PACHECO, 2001, p. 15). Dessa forma, seu processo de construção histórica pode nos auxiliar “*a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito as mudanças e flutuações*” (SILVA, 1996, p. 77).

A conceituação de currículo é bastante heterogênea na literatura, alguns autores preferem uma definição de caráter linear, com objetivos definidos, currículo como um caminho a ser seguido com etapas pré-estabelecidas de forma a expressar o pensamento dominante. E outros autores buscam expressar o currículo de forma a contextualizar todo o processo educativo, de maneira que educador e educando vão construindo saberes que permeiam a aprendizagem.

A palavra “currículo” tem origem na palavra latina *scurrere*, que significa “correr”, e faz referência ao cursar (ou carro de corrida), o que leva etimologicamente a uma definição de currículo como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado. (GOODSON, 1995).

Existem ainda os substantivos *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum*, que, de maneira conotativa, significa “carreira”. Dessa forma, surgem expressões como *cursus forensis* (carreira do foro), *cursus honorum* (carreira das honras). O termo *cursus*, que era mais comum, passou a ser usado a partir dos séculos XIV e XV em português, francês e inglês. Mais tarde, surge a expressão *curriculum* nessas línguas. (XAVIER, 2008, p. 17).

Apresentamos aqui alguns conceitos de currículo que, no pensamento de Forquin (1993, p. 22), o mesmo amplia que currículo escolar no vocabulário anglo-saxão é um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (learning experiences) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos.

Hamilton (1992, p. 46) lembra que existe a possibilidade do termo *curriculum* ter sido originado não em Genebra, mas no discurso latino de suas congregações, derivadas do final do século XVI. “Um ‘portador’ da idéia de curriculum (se não o termo) pode ter sido o escocês Andrew Melville”, professor na Academia de Genebra (1569-1574).

Alguns momentos históricos trazem, pelos contextos temporais, diferentes concepções de currículo. Na compreensão de Moraes (2010), a palavra currículo vem do latim *curriculum* que significa pista de corrida, caminho, percurso, trajetória. Palavra que indica também

travessia, com seus pontos de partida e de chegada. Um caminho a ser seguido, realimentado, reorientado e bifurcado sempre que necessário pela ação dos envolvidos no cenário educacional. Mas um caminho que, a princípio, deveria estar sujeito ao imprevisto, ao inesperado; sujeito às situações emergentes, ao acaso, à ecologia da ação, o que na maioria das vezes não acontece. (MORAES, 2010, p. 4).

Dois autores clássicos, Bobbit e Tyler, definem o currículo da seguinte maneira:

a palavra curriculum, aplicada à educação [...] consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser (BOBBIT, 2004, p. 74).

Já no pensamento de Tyler (1949, p. 126-128), “o currículo será toda a aprendizagem, planejada e dirigida pela escola, para atingir os seus objetivos educacionais”.

Apple (1995) assegura que o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Na opinião de Michael F. D. Young (1977 apud APPLE, 2006, p. 70),

quem está na posição do poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis.

Nessa visão podemos perceber que o currículo carrega na sua essência uma forma de controle da classe burguesa a ser transmitida para grupos de pessoas como um conhecimento autêntico.

No pensamento de Sacristán (1998, p.36), o currículo:

É a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino.

Essa colocação de Sacristán aponta para a ideia da intercomplementação dos componentes curriculares, reforçada também em Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações.

Continuando nosso estudo em relação a formação docente, na fala de Rodrigues e Rêgo, encontramos: “Existem muitos desafios a serem vencidos, parece ser preciso reinventar a escola, refletindo sobre as práticas pedagógicas desde os processos formativos dos professores às formas do processo ensino-aprendizagem” (RODRIGUES e RÊGO, 2004, p. 45).

Comprendemos que esse processo formativo é constituído de um conjunto de elementos que compõe a configuração da aprendizagem. Na concepção de Sacristán (2000, p.125):

A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. Ainda que o uso do conteúdo do termo remonte a Grécia de Platão e Aristóteles, entra em cheio na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massa que necessita estruturar-se em passagens e níveis. Aparece como problema a ser resolvido por necessidades organizativas, de gestão e de controle do sistema educativo, ao se necessitar uma ordem e uma seqüência na escolarização.

O currículo tem se apresentado como: (a) os *conteúdos* a serem ensinados e aprendidos; (b) as *experiências de aprendizagens* escolares vivenciadas pelos estudantes; (c) os *planos pedagógicos* elaborados por profissionais da educação; (d) os *objetivos* a serem atingidos por meio do ensino; (e) os processos de *avaliação*, que afetam a determinação dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos (MOREIRA e CANDAU, 2006).

Macedo (2008, p. 27), no entanto, compreende o “currículo como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e inventadas. Como prática potente de significação, o currículo é, sobretudo, uma prática que bifurca”. Em todo currículo planejado tende-se a revelarem-se incertezas e bifurcações, podendo mudar o curso do seu itinerário inicialmente planejado e também dos seus objetivos pré-estabelecidos. É viável estar aberto a mudanças e flexibilidades nas estruturas curriculares para melhor conduzir os resultados esperados dentro do processo avaliativo e de aprendizagem. Dessa forma, podemos afirmar que nem todas as ações planejadas com antecedência poderão ser efetivadas, devido à complexidade da realidade de cada escola em particular.

Pacheco (2005, p. 35) define que:

Qualquer tentativa de sistematização passa, necessariamente pela observação e interrogação desse dualismo: o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que deve se ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?

Devido à complexidade conceitual, podemos afirmar que a definição de currículo está distante de ser consenso, em razão de suas definições terem abordagens diferentes.

Na opinião de Sacristán (1998, p. 126):

O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino.

A definição de currículo é muito complexa devido à existência de várias definições para o mesmo objetivo. Dessa forma, há sempre conflitos de ideias quando os autores buscam definir currículo.

Cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa. (PACHECO, 2001, p. 16)

Estrela (2011, p. 30) aponta que as definições de currículo apresentadas pelos diversos autores variam na sua precisão e na sua amplitude. Elas podem distinguir ou não o plano curricular e o ensino, com os seus conteúdos, objetivos e processos e avaliação de resultados, incluir ou não os contextos, considerar um plano estruturado ou um plano aberto inclusivo de todas as experiências escolares, dar ênfase os conteúdos e processos ou dar ênfase aos resultados prescritos da aprendizagem.

No conceito de Gaspar e Roldão (2007, p. 29) os autores colocam o seguinte pensamento: “O currículo é, sobretudo, um plano, completado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõem-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido”. Embora saibamos que o discurso acima representa em alguns momentos um engessamento, foi trazido a este texto pelas contribuições que os autores trazem da importância do conteúdo organizado e articulado

no planejamento. A ideia dos autores apresenta-se esvaziada de criticidade e reflexões que devem ser realizadas pelo pesquisador, pelo planejador e pelo executor do currículo.

Sacristán (2000) concebe o currículo a partir de cinco perspectivas diferenciadas:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.;
- O currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.;
- O currículo como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de inserção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação;
- O currículo como um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas.

Podemos observar que as instituições formadoras estão convocadas a assumir o compromisso de desenvolver práticas educativas que dialoguem com os vários campos de saberes, permitindo que a função social dessas instituições possa legitimar a formação cultural do educando em sua totalidade, em que o currículo pressupõe esse caminho a ser percorrido.

Na sua elaboração, o currículo tem a obrigação de envolver todos os atores que fazem parte do cotidiano escolar, como os pais, educadores, gestores, devendo primar por uma construção coletiva e socializadora para atender de forma satisfatória toda a comunidade escolar.

Sendo assim, Moreira (1999, p. 82) aponta novos caminhos para um currículo mais articulado nas instituições de ensino:

(...) o currículo só se materializa no ensino, momento em que os alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstróem conhecimentos e saberes, compreende-se a recorrente referência à prática e à formação docente nos estudos que tomam o currículo como objeto de suas atenções.

O currículo deve oportunizar aos educadores e educandos experiências e trocas de saberes que oportunizem novos olhares e conhecimentos para a transformação e aprendizagem mútua entre os pares. É possível construir novos pensamentos que estabeleçam uma relação de cumplicidade para a formação de um cidadão crítico-reflexivo. Mas, nessa trajetória curricular, observamos que o currículo vem sendo utilizado no ambiente escolar há décadas de forma a padronizar o ensino guiado por um pensamento ideológico de quem comanda o poder. Dessa forma, o ambiente escolar é impulsionado por várias correntes de pensamentos que regulam e determinam a forma de pensar dos educandos.

3.2. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E POLÍTICO DA INCLUSÃO

Discutir a temática da inclusão de pessoas com deficiência implica remeter o debate ao contexto histórico da educação, em que o olhar se volta à concepção pedagógica acerca da deficiência e suas implicações no pensamento educacional de cada época, buscando entender as influências dessas ideias para a educação e para o desenvolvimento das aprendizagens das pessoas com deficiência.

A forma de pensar a inteligência marca as concepções que influenciaram a ideia de deficiência. Na visão “pré-formista”, sob a influência do pensamento de Platão e de Aristóteles, desde a antiguidade até o século XVII, predominou a concepção de que a inteligência não sofria interferência do meio, por ser entendida como pré-formada. Esta concepção foi perdendo força a partir do “pré-determinismo” de Rousseau (1712-1778), se estendendo até o início do século XX, essencialmente com as ideias pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827) e de Froebel (1782-1852), que apresentam princípios para trabalhar música e artes com as pessoas com deficiências.

No contexto da educação da Idade Média, os deficientes eram encarados como “criaturas de Deus” ou como “bobos da corte”. Com frequência eram perseguidos, esconjurados ou apedrejados por serem portadores de possessões demoníacas. No período da Reforma (1534), a negligência aos deficientes foi marcante. Lutero e Calvino referiam-se a eles como indivíduos possuídos por satanás. Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas por misticismos e ocultismos, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado, a sociedade se omitia em relação aos serviços para o atendimento das necessidades educacionais e sociais das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2005).

A primeira publicação impressa sobre a educação de deficientes teve autoria de Jean-Paul Bonet, tendo sido editada na França, em 1620, com o título *Redação das Letras e Arte de*

Ensinar os Mudos a Falar. De acordo com essa obra, foi constatado que a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada pelo abade Charles M. Eppée, em Paris (1770). O Abade-I’Eppée inventou o método dos sinais com o objetivo de completar o alfabeto manual e também para classificar vários objetos que não podiam ser distinguidos pelo sentido auditivo. Os trabalhos de Abade-I’Eppée tiveram muita relevância na época, levando o inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e o alemão Samuel Heinecke (1729-1790) a realizarem experiências nos seus respectivos países, criando, assim, institutos para “surdos-mudos”.

No atendimento dos deficientes da visão, há um grande destaque para Valentin Haüi fundador do *Institute des Jesunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), em Paris, no ano de 1784. Nessa época, Haüy já utilizava letras em relevo para o ensino de cegos, tendo merecido a aprovação da Academia de Ciências de Paris. Em 1819, o oficial do exército francês Charlis Barbier sugeriu ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos uma técnica de escrita idealizada por ele para transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de iluminação, para que não fossem atraídos pelos inimigos. Tal técnica de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, reproduzia os trinta e seis sons básicos da Língua Francesa. A invenção de Barbier passou a ser usada pelos alunos do Instituto.

Louis Braille (1809-1852), um jovem cego francês, aluno do Instituto, em 1829, adaptou o código militar de comunicação criado por Barbier para as necessidades dos cegos. A princípio essa adaptação passou a ser chamada de “sonografia”, somente depois foi chamada de Braille, denominação utilizada até os dias de hoje. Esse recurso se tornou então, uma ferramenta de grande potencialidade para a formação educacional dos deficientes visuais.

O início do século XIX, segundo Saad (2003, p. 54), foi o período do “envolvimentismo”, que surge através do médico Jean Marc Itard (1774-1838), responsável pela educação do jovem Victor, o menino selvagem encontrado nos bosques de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. Durante dez anos, Itard procurou educar Victor apoiado na teoria anterior das “ideias natas” (JANNUZZI, 2004).

Victor emitia apenas grunhidos e sons estranhos, não reagia às interpelações, nem aos ruídos fortes, cheirava tudo que conduzia a mão, se locomovia aparentemente de forma agalopada e andava como um quadrúpede quando queria ser rápido. Essa criança de hábitos selvagens provocou um grande interesse entre filósofos e cientistas, bem como entre toda sociedade. Após ser capturado, foi conduzido para uma instituição de assistência aos doentes e indigentes, próximo ao local onde fora encontrado, asilo Saint-Affrique, permanecendo nesse local apenas um mês, sem nenhum cuidado especial. Logo em seguida, foi enviado para a

Escola Central de Rodez, sendo examinado pelo professor de História Natural Bonnaterra. Apesar de não ter executado nenhum trabalho educacional com o jovem, Bonnaterra escreve um relatório sobre ele, descrevendo-o e comparando-o com outros indivíduos encontrados em condições semelhantes. Por ordem do governo, mais uma vez, o jovem foi transferido para Paris em 1800, sendo conduzido pelo então professor Bonnaterra e levado para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Ao chegar a Paris, foi encaminhado para uma comissão de naturalistas, anatomistas, pelo médico Philippe Pinel, que iria examinar o estado em que se encontrava o jovem. Foi o relatório de Pinel que causou maior repercussão. Pinel comparava o jovem com outros indivíduos que se encontravam em Bicêtre, concluindo que o garoto do Aveyron teria sido abandonado por ser um idiota, e que não haveria condições de ser educado.

Então, o jovem médico Itard (1775-1838), aluno de Pinel, ao contrário do seu mestre, ao examinar o jovem, passou a defender a ideia de educá-lo e de (re)integrá-lo à sociedade. Dessa experiência nasceu a tentativa de educar e modificar o potencial cognitivo da pessoa com deficiência. Itard via o indivíduo como uma pessoa completa envolvendo desejos, aversões, interesses e inércia. Seus estudos abriram possibilidades para outras áreas produzirem conhecimentos sobre a deficiência mental, destacando a necessidade de abordagem multidisciplinar (CAVALCANTE, 1997).

O envolvimentismo, na concepção de Fonseca (1987), reproduz uma concepção contrária ao pré-determinismo, que responde a um extremismo com outro. Nessa visão, a hereditariedade e os fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso são minimizados em relação aos fatores do meio, que se tornam supervalorizados. O envolvimento é o fator que predomina no desenvolvimento da inteligência, dando valor a herança social e cultural, sendo a inteligência nada mais do que o produto do meio, concepção que influenciou o pensamento de Edouard Séguin (1812-1880), como também de Maria Montessori (1870-1952) e de Ovídio Decroly (1871-1932), sendo os seus princípios retomados no início do século XX pelos educadores da Escola Nova, no Brasil. Saad (2003) comenta que do século XIX até o início do século XX, não houve progresso em relação à educação das pessoas com deficiência mental, que continuaram em regime de exclusão, sendo aprisionados em instituições.

Após a segunda Guerra Mundial, novas perspectivas surgiram para as pessoas que apresentavam deficiência mental, como o “interacionismo”. Nela, a hereditariedade não se opõe ao meio, sendo os fatores biológicos considerados como condições vitais que influenciam os fatores sociais, há, portanto, interação. Novas concepções sobre inteligência surgem através dos estudos de Piaget (1896-1980), Vigotsky (1896-1934), Ausubel (1918?), Luria (1902-1977), Wallon (1878-1962), Feuerstein (1947), entre outros, formando uma nova perspectiva de

análise acerca da deficiência, em que a inteligência e a cognição são consideradas como produtos associados e modificáveis de inter-relações entre hereditariedade e o meio.

A aplicação dos testes de psicomетria, que faziam a categorização e classificação das pessoas conforme o grau de deficiência, utilizado por Binet, no início do século XX, contribuiu para a mudança do atendimento da deficiência, migrando da medicina para a psicologia. As pessoas que apresentavam deficiência deixavam os asilos e os hospitais para irem para escola especial ou comum.

Os testes de inteligência propiciaram um grande avanço, mas não o suficiente para a educação e para a reabilitação dos deficientes como se esperava. O QI como instrumento pedagógico ainda não dava soluções satisfatórias para compreender a função cognitiva, tornando-se objeto de desconfiança por depender de normas etárias (idade mental) e pela dificuldade em provar a condição de oportunidades idênticas entre os sujeitos observados. Por este motivo, apesar da psicomетria tentar contribuir para a educação dos deficientes, não satisfaz a expectativa de cura e/ou reabilitação desses sujeitos.

A história da deficiência demonstra que os deficientes são tratados tradicionalmente como excluídos, tendo em vista as condições desfavoráveis que lhes são propiciadas, o que dificulta o processo de inclusão dessas pessoas na sociedade. Nesse panorama, vamos observar como esse processo vem se construindo ao longo dos últimos anos no contexto brasileiro.

Com a chegada da globalização, o desejo de se padronizar comportamentos e práticas, reforça a intenção de normalização da sociedade e, assim, a homogeneização dos currículos escolares. Sua representação maior na base curricular está contida no estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que reproduz as atividades uniformizadas, conduzindo a uma conduta indiferenciada dos mestres diante das necessidades dos alunos (SKLIAR, 1998).

Portanto, o currículo escolar vem sendo conduzido através dos efeitos do mundo globalizado, e, nessa concepção, a globalização vem impondo um padrão comum para a escola. Apesar de conter no seu discurso respeito às diferenças, o que se observa na prática é a uniformização dos conteúdos, conforme expressa Dorziat (2004, p.59): “as ações, tanto em termos de políticas públicas como de objetivações curriculares, não têm considerado as implicações sociais que envolvem o ato educativo e que constituem saberes distintos, não se subordinando, de forma absoluta, uns aos outros”.

Dessa forma, podemos inferir que as políticas educacionais estão fortemente ligadas às políticas de globalização, reforçando a uniformização da escola e, com isso, formando sujeitos individualistas, consumistas e produtivos. Conseqüentemente, são excluídos do ambiente escolar os que não apresentam essas competências.

Nesse contexto, percebemos que é um grande desafio para a escola incluir, já que predomina no ambiente escolar a visão do pensamento neoliberal, pragmático e competitivo. A construção de uma escola inclusiva suscita a necessidade de garantir a permanência qualificada de todas as pessoas na escola, bem como a qualificação dos educadores numa perspectiva educativa crítica. Para isso, a escola deverá pensar numa educação mais humanitária e justa, levando em conta as habilidades, e não as deficiências dos sujeitos, incorporando conceitos de interdisciplinaridade, a troca de saberes na constituição de experiências positivas para todos, e a sensibilização, de modo a facilitar a aprendizagem e a inserção dos alunos na escola.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas; pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, com os sistemas de ensino.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimento de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

As discussões sobre o tema da inclusão, entre os educadores e especialistas, têm se dado de forma muito polêmica. Há uma corrente que defende a inclusão de todos, independente de sua deficiência, em classes comuns, e outras que entendem a inclusão como utopia, pois o sistema educacional não está preparado para receber essas pessoas com deficiência.

Apesar do avanço nos aspectos legais⁴, o Censo Escolar de 2017, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), indica que os alunos que apresentam deficiências estão em torno de 796.486, e ainda, permanecem em salas especiais, sendo que apenas 174.8860 estão frequentando escolas regulares; e observa que o debate acadêmico ocorrido em seminários e conferências a respeito da escola inclusiva dá-se, em sua maioria, no plano das ideias e que pouco tem apresentado soluções práticas.

Nunes *et. al* (1998) analisou um conjunto de 149 dissertações de mestrado na área de educação especial, dessas, apenas dez pesquisas eram sobre integração de pessoas com

⁴ Dentre eles destaca-se: Constituição Federal de 1988; Conferência Mundial sobre necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, 1990); Plano Decenal de Educação para todos (1993/2003); Política Nacional de Educação Especial – MEC (1993).

deficiência, sendo que nem todas elas se referiam à avaliação de práticas educacionais em que os alunos com deficiência frequentassem as mesmas classes que os alunos sem deficiência. A preocupação dos pesquisadores foi conhecer as maneiras e estratégias que viabilizam a inclusão de crianças com deficiência mental, pelas dificuldades que apresentam, uma vez que a inclusão desses alunos em classes comuns de escolas regulares envolve aspectos de carácter propriamente educacional, pois são dificuldades de capacidade intelectual e de aprendizagem.

É nessa conjuntura que ainda muitas escolas e educadores, mesmo não estão devidamente preparados e aparelhados, atendem as necessidades educativas das pessoas que apresentam deficiências em classes comuns do ensino regular, em que pesa a ausência de uma formação adequada e continuada que envolve conhecimentos técnicos/especializados.

Muitos dos educadores ainda não se sentem preparados para romper com a prática segregadora; há o medo de mudanças radicais, sendo que também não acreditam que a escola possa ser um ambiente em que todos desenvolvam formas diferenciadas de aprendizagem. Em geral, percebem a inclusão somente como inserção dos alunos das classes especiais para o ensino regular junto com as outras crianças ditas “normais”. Segundo Lunardi (2001) o binômio inclusão/exclusão não pode ser mais pensado como forma antagônica, em que a exclusão sustenta-se pelo contrário, pela sua posição; em que o ser excluído é o antônimo do ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, são excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas.

3.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO

É preciso, cumprir com os objetivos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, em que a educação deve propiciar “erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País”. Para isso, é necessário tempo, pois a inclusão educacional é um processo a ser construído, visto que as práticas da maioria das escolas não contemplam um processo fidedigno, que vise a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Segundo Serra (2006), caminhamos ainda muito timidamente na formulação de políticas educacionais que favoreçam um real processo de inclusão educacional, embora tenham acontecidos várias conquistas que foram reivindicações históricas.

Nesse panorama, a música também tem sido excluída das práticas escolares curriculares, assim como pouco desenvolvida na prática educativa do professor. Embora a disciplina de Educação Artística esteja presente no currículo, a maioria dos professores não utiliza a música

de maneira satisfatória para o desenvolvimento humano dos alunos. A figura do professor polivalente, aquele que congrega em sua prática o domínio de vários saberes, recebia em sua formação a introdução de todas as linguagens artísticas, deixando muitas vezes despercebida as habilidades de artes, como a música, por entender que seja um domínio complexo.

Com a nova LDB, a disciplina de música volta aos currículos como uma habilidade a ser desenvolvida, contudo, não basta inserir a disciplina no currículo, é preciso que haja investimentos na capacitação dos professores, de forma a incluir a música na formação humana de todo o alunado, respeitando seu conhecimento e as experiências do meio sócio-cultural.

Nota-se que o processo de inclusão no Brasil e a inserção da prática da música no currículo, ainda, estão em processo de construção, muito se precisa fazer e, para tanto, torna-se importante deixar de lado o egoísmo, as vaidades, os empecilhos, as dificuldades e avançar neste projeto coletivo, que vai beneficiar a todos indistintamente, pois se configura como um processo contínuo que precisa de colaboração e efetividade.

3.4. CURRÍCULO E A MÚSICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: PARA ALÉM DA MUSICOTERAPIA

Ao longo da história da humanidade, a música tem demonstrado ser uma importante expressão cultural e social dos povos, resultado de uma série de práticas que envolvem mais do que a expressão de sentimentos, associa-se aos costumes, práticas e valores, diferenciando sua linguagem e forma nos diversos contextos históricos.

A música não é uma linguagem universal, apesar de vista por alguns como sendo, ela é um veículo universal que todas as culturas praticam, mas de uma forma muito particular cada povo tem sua maneira de expressá-la através das culturas. Até o momento, não se registra nenhuma civilização que não desfrute de manifestações musicais próprias. A música é usada em várias atividades, seja ela terapêutica, militar, educacional, afetiva, religiosa, etc. Está ligada fortemente ao conjunto das circunstâncias históricas, políticas, econômicas e sociais de um povo.

Como dimensão educativa, a música contribui para o desenvolvimento intelectual e cultural, e vem sendo apontada com uma área de grande valor para a educação, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais, que tem por objetivo despertar o gosto musical através das práticas musicais, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora, senso rítmico, concentração, percepção sensorial, emotiva, criatividade e inteligência (NOGUEIRA, 2003).

Como podemos conceituar a música? O que seria música?

É muito difícil conceituá-la. Muitos dizem que a música consiste em uma combinação de sons e silêncios que se desenvolve ao longo do tempo, englobando combinações de elementos sonoros audíveis, variando nas características do som como: altura, duração intensidade e timbre, que pode suceder numa sequência de ritmo e melodia ou harmonia, conseqüentemente.

As músicas eram feitas de forma ritualística, celebrando o nascimento, casamento, morte, semeadura e colheita, mudanças de estações do ano, chegada da primavera, fertilidade, sofrimento de doenças e curas. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a ser executada nas procissões do antigo Egito em Suméria, conforme expõe Brécia (2003, p. 31):

Pitágoras de Samos, filósofo grego da antigüidade, sabia como trabalhar o som. Além de ensinar como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas dentro do organismo humano. Pitágoras demonstrou que a seqüência correta dos sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura.

A música tem estado presente na vida das pessoas, desde a antigüidade, sendo experimentada em suas diversas formas, pois através dos sons é possível obter transformações comportamentais e até a cura do sujeito.

Fonterrada (2005) destaca que, na Grécia Antiga, a música esteve sempre presente nas manifestações do povo, tanto nas festividades religiosas como nas profanas, sendo utilizada nos combates, esportes, e banquetes. Os gregos acreditavam que a música tinha uma grande influência sobre o humor e a espiritualidade dos seus cidadãos, e por esse motivo não podia ser exclusividade dos músicos. Em Esparta, Licurgo fazia exigência para que a música fizesse parte da educação das crianças e dos jovens, mas que o Estado tivesse o controle dessa educação. Em Creta, Minos recomendava uma prática de música à devoção aos deuses, tornando o povo cretense obediente às leis. Por esse motivo, atribuía-se a música uma grande importância, pois se acreditava que ela contribuía para a formação do cidadão, dando-lhe capacidade para tomada de decisões. Em Atenas, sobre o comando de Sólon, era esperado por meio da educação musical, promover a moral e a cidadania, que era a base do bem comum, fortalecendo o poder do Estado. Mas, entretanto, o exercício da música só era consentido aos cidadãos livres, sendo proibida aos escravos já que a intenção desse exercício estava ligada ao desenvolvimento da mente, corpo e alma.

Segundo Lang (1941), para Platão, as artes deveriam ficar sob o domínio do Estado, em razão de sua forte influência na formação do caráter do homem.

Em Platão, como na filosofia grega de modo geral, a música ocupa uma posição de liderança em relação às outras artes. Acredita-se que seja possível estabelecer estreitas analogias entre os movimentos da alma e as progressões musicais. Assim o propósito da música não poderia ser apenas a diversão, mas “a educação harmoniosa, a perfeição da alma e o aquietamento das paixões” (LANG, 1941, p. 13 apud FONTERRADA, 2005, p. 19).

Para os helênicos, a música de qualidade favorecia às pessoas tranquilidade, enquanto que as de má qualidade traziam destruição. Por isso, a música de boa qualidade estava ligada à conduta moral, social, e às políticas concebidas pelo Estado.

Aristóteles admite a influência da música sobre os desejos humanos através do conceito de imitação, ele acreditava que a música reproduzia as paixões e os sentimentos da alma, enquanto Pitágoras concebia a música como um sistema de sons e ritmos regido pelas mesmas leis matemáticas universais que operam na criação (FONTERRADA, 2003, p. 20). Afirma-se que a música para os gregos era concebida de duas maneiras, uma regida pelas leis matemáticas universais, e outra regida pela relação entre a música e os sentimentos. A civilização grega foi a mais adiantada em todas as artes, inclusive na música, tendo as ideias de Platão exercido grande influência sobre a relação música e magia nesse período.

Na Idade Média, a Igreja, do século V ao Século XV, teve um papel fundamental na evolução da música, desenvolvendo a escrita e a teoria musical, como a própria arte, a fim de manifestar suas sensações e sentimentos de integração religiosa. Os hinos e os cânticos eram inspirados nos salmos da bíblia. Onde existiam os centros religiosos cristãos, existiam os grandes centros de música, em que cada um possuía uma liturgia musical particular.

A evolução musical distancia a música popular da música religiosa, diferenças que surgiram por intermédio dos instrumentos. Na Igreja, só era permitida a presença do órgão, enquanto que na música popular, chamada de profana, eram usados instrumentos como a rabeça, o saltério, o alaúde, a flauta, a gaita de foles, a harpa, os pratos, tambores etc. Na música popular dessa época, além dos vários instrumentos, eram usados os dialetos próprios de cada região, enquanto que nos cantos da Igreja usava-se apenas o latim.

O período renascentista (do século XV ao XVI) é caracterizado pela mudança do pensamento do homem perante o mundo, pensamento que influencia também as artes. O homem já não se deixava dominar pelos valores da Igreja, buscava valores em si próprio e na natureza, era o humanismo, período histórico marcado pelo “rompimento de fronteiras, tanto

geográficas, quanto as que se referem ao conhecimento humano, conduzindo a um estudo renovado das formas de arte” (FONTERRADA, 2005, p. 31). O Renascimento como um movimento artístico e intelectual foi intenso na Itália, difundido em cidades como Veneza, Florença e Gênova.

No Barroco (do século XVII ao XVIII), a música instrumental atinge a mesma importância da música vocal, através de um estilo majestoso e de ritmos de grande intensidade, com frases melódicas longas e bem organizadas. Os compositores flamengos, que eram considerados os mestres da música, deixam as capelas e as cortes, dando lugar aos compositores italianos com seus madrigais.

A música no classicismo, configura-se entre a segunda metade do século XVIII e o início do século XIX, é marcada pela clareza, simetria e equilíbrio. Nesse momento histórico do século XVIII, a cultura ocidental passa a viver com a última parte do período do Iluminismo, movimento que dava ênfase à razão, à lógica e ao conhecimento. A crença nos direitos humanos e na irmandade sobrepõe-se ao direito divino dos reis, que até então era considerado inegável.

Após a Revolução Francesa (1789), a música alargou seus domínios, saindo dos conventos, igrejas e palácios e alcançando o povo, surgindo, assim, na Europa, ideais nacionalistas, caracterizados pela liberdade de expressão e de sentimentos. Paris e Viena passam a ser os centros da música na Europa, onde os compositores buscavam promover sentimentos e afetos.

Pergunta-se, então, em qual momento da história da música ela foi utilizada com a pessoa com deficiência? Pestalozzi, Montessori, Froebel e até Comenius, cada um em seu tempo, utilizou procedimentos de música e artes como motivação e estratégia de aprendizagem para deficientes.

A grande contribuição dada pelo romantismo à música foi colocá-la no topo das artes, a expressão artística absoluta, grandiosa, contemplando tanto a natureza quanto o espírito. Mesmo nesse período onde fluía tanto sentimento, havia também oposição a esse movimento, devido ao grande avanço das ciências e tecnologias. Foi o período do racionalismo-positivista, em que o mundo passa a ter uma nova ordem política e social, e a ciência a ser valorizada, distanciando-se do lirismo e da emoção, passando a ser criticada por pessoas que sonham com um mundo real e material.

Fonterrada (2005) comenta que o final do século XIX foi movido por grande reviravolta intelectual, social, moral e artística, decisivo contra todo o fundamento do romantismo. Como em outros períodos históricos, essa revolução manifesta-se nas artes, de tal maneira que é possível traçar um paralelo entre a reversão de noções do espaço pictórico, da forma e da

tonalidade, e as reavaliações de espaço e tempo efetuadas pela Física. Einstein, com sua teoria da relatividade, nega o espaço e o tempo absolutos, os considerando mutuamente dependentes. As propostas artísticas do mesmo período manifestam idêntica preocupação e relativizam essas noções, dissolvendo o tempo e o espaço e reavaliando os princípios geométricos da perspectiva. O autor segue dizendo que a virada do século XIX caracteriza-se pela perda dos ideais românticos e acelerada mudança nos valores e sistemas, reconhecidas como sintomas da “desintegração mental da época”. Contudo, devemos reconhecer que as sociedades têm contextos sociais diferentes, desenvolvimento cultural e econômico diverso, e, que, embora sofra influência das propostas que acontecem nas outras sociedades, os ideais românticos se perpetuam pela própria tendência, valores e costumes da convivência social.

O século XX chega como a era experimental, constituindo-se como um período em que a música traz mudanças representativas no que diz respeito à sonoridade, aplicando, assim, novas técnicas e instrumentos, com sons inovadores e utilização de recursos tecnológicos, buscando incessantemente obter novas sonoridades, fazendo com que os compositores busquem novos objetos que produzam sons e que possam ser transformados em instrumentos musicais.

Nesse século, são registrados três grandes movimentos globalizadores: a *belle époque*, pós-muro de Berlim e a explosão da tecnociência, alterando a velocidade, o alcance, e a capacidade do indivíduo de perceber, armazenar, receber e transmitir informações, o que tem repercussão nas artes e na música. Muda a política, a economia, o homem, o artista, a música, e o mundo cada dia fica menor, mas nunca homogêneo. A globalização veio para ficar, possibilitando a agilidade da troca de experiências artísticas e econômicas, musicais e tecnológicas, culturais e estéticas, mudanças ligadas ao admirável mundo novo da tecnologia, do computador – ferramenta que transformou a técnica do processo artístico-musical – possibilitando mudanças ligadas ao surgimento dos *softwares*, da robótica, biotecnologia e sistemas de automação destinados ao uso educacional. A globalização levou ao credenciamento da economia mundial, qualificando planetariamente novas matrizes de conhecimento, novos mercados do saber, novas economias. (SEKEFF, 2006).

O pensamento da maioria dos compositores era de experimentar novos modelos sonoros inspirados na cultura oriental, já que, para eles, o sistema tonal tornava-se obsoleto, emergindo a tendência do expressionismo em que os compositores despejavam em suas obras toda a carga emotiva mais profunda; o dodecafonismo ou serialismo, criado por Schoenberg, na década de 1920, que chega a conclusão que é preciso criar outra forma que substitua a tonalidade. Schoenberg abandona o sistema maior-menor em favor da atonalidade; assim emerge a música concreta que tinha como seguidor o Francês Pierre Schaffer, que fazia experiências com música

usando fitas magnéticas contendo a simbologia musical e a música aleatória que usava uma série de símbolos que podiam ser interpretados livremente.

À medida que o século avançava, outras propostas audaciosas iam despontando, abrindo assim um novo panorama para a experimentação. O som passa ser cada vez mais experimentado devido ao avanço tecnológico, e esses sons vão se transformando através de instrumentos eletrônicos, ganhando relevância à relação sujeito-música, o contato do aluno com a música como experiência de vida e a importância do movimento na aprendizagem musical.

A partir da segunda metade do século XX, surgiram educadores como Schafer, Paynter e Gainza que buscaram dar importância para outros aspectos subjetivos da música, tais como: percepção, exploração e manipulação dos sons que nos rodeiam, como os sons de animais, da natureza, dos eletrodomésticos e do corpo, ampliando a capacidade auditiva, a investigação e a utilização de todo e qualquer fenômeno sonoro, além de possibilitar a socialização do grupo na prática musical.

Assim, podemos dizer que o século XX abriu um vasto leque de possibilidades metodológicas para o ensino da música, criando novas competências e práticas que permitiram o acesso da aprendizagem musical, partindo do cotidiano dos alunos, com vistas a facilitar o aprendizado e o desenvolvimento dos mesmos.

3.5. COMO SE DÁ A MUSICALIDADE?

Acredita-se que a musicalidade acontece de forma diferente em cada sujeito, independente de suas habilidades. Para Barcellos (2000), a musicalidade é inata aos seres humanos, sendo que alguns têm a oportunidade de desenvolvê-la, outros não.

No que se refere às crianças com deficiência, Lelis (2000) ressalta que as experiências musicais são de grande valia para a maturação emocional e o desenvolvimento de qualquer criança, principalmente das que têm a sua maturidade atrasada ou possuem distúrbios na capacidade sensorial, física, mental ou emocional. Nesse caso, a música pode dar uma grande contribuição, ajudando a criança “especial” a se conectar com experiências perceptivas e emocionais, colaborando para ativar sua sensorialidade, afetividade, capacidades motora e mental.

Percebe-se que, de fato, a música tem um poder de auxiliar e facilitar o desenvolvimento das pessoas de um modo geral, e, por esse motivo, ela é um instrumento de grande utilidade na formação de crianças, e, em especial, das que apresentam alguma deficiência, por ativar várias partes do cérebro, facilitando o progresso tanto da parte cognitiva como motora.

Acompanhando o desenvolvimento de uma pessoa com Síndrome de Down, observo que a música é uma ferramenta de suma importância para a evolução de aprendizagens, para aquisição de habilidades e competências, que vão desde a linguagem, passando pela motricidade aos comportamentos sociais.

Para Lelis (2000), a música pode oferecer à criança um espaço de identificação, despertando suas emoções, sua imaginação e seu senso de realidade, seja ao escutar música, tocar um instrumento ou cantar. Quando cantamos ou tocamos um instrumento libera-se a energia interna para o mundo externo, fazendo o corpo suar, dá-se forma aos impulsos, vocaliza-se o não dizível ou as ideias não pronunciáveis, e destilam-se as emoções em formas sonoras descritivas. Cantar estimula aquilo que está guardado dentro do ser; reporta-se aos sonhos, tensões, conflitos, certezas e inseguranças; é o ato de expressar os sentimentos em relação a nós e aos outros.

Podemos dizer que a musicalidade pode ser desenvolvida através da escuta musical, do canto e de outras atividades em que a música esteja presente. No que se refere à pessoa com deficiência, a música pode ser desenvolvida através de um programa bem estruturado, em que o professor deve ter conhecimento acerca dos comportamentos e habilidades individuais para a construção de seu desenvolvimento.

As várias expressões musicais constituem parte da cultura⁵ de um povo; surgem de forma espontânea em nosso contexto sócio-educativo. A música é uma expressão capaz de traduzir, através de composições sonoras, sensações, sentimentos, entre outros. É uma expressão humana de caráter interativo e de comunicação que exerce uma grande importância para a humanidade. A pessoa com deficiência, em particular, tem na expressão musical, quando executa uma música num determinado instrumento ou mesmo num canto, uma forma de inclusão social.

Oliveira (2005) afirma que independente da opção pela arte enquanto profissão, são grandes os benefícios, para todos em qualquer idade ou contexto, da convivência com as artes. É sabido que a música desenvolve ainda a percepção de modo geral, desperta a sensibilidade, revela valores éticos e estéticos, tornando o ser humano mais sensível e criativo e, nesse sentido, como meio de expressão e como força geradora de energia é, sem dúvida, um componente fundamental para a formação integral da personalidade humana. No caso específico das

⁵ Lê-se cultura como a parte ou aspecto da vida coletiva, relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Nova Fronteira (Rio de Janeiro) 1a. edição 1999.

crianças que apresentam necessidades especiais educativas, a música constitui-se num excelente mecanismo para a formação da personalidade de forma harmônica e equilibrada.

O ser humano tem o seu primeiro contato com a música, já no ambiente uterino, através dos batimentos cardíacos produzidos pela mãe. Quando o bebê nasce, passa a manter relação com as músicas que sua mãe expressa através das canções de ninar e também com sons que o rodeiam. É através dos sons e gestos que o bebê passa a se comunicar. Para Melo e Reinhardt (2004), a criança é um ser “rítmico-mímico”, isto é, usa espontaneamente gestos para expressar as sensações despertadas pelos sons que escuta e, por meio desses gestos e sons, vai construindo seu conhecimento sobre a música. Esse patrimônio cultural vem sendo repassado de geração em geração, seja nas ruas, nas escolas ou nas famílias, numa relação social.

A pessoa desde pequena vai reunindo elementos do contexto social. Elementos esses que vão se construindo através da interação com outras pessoas mais experientes dessa cultura. É nesse exercício de troca de conhecimento que descobrimos o mundo em nossa volta. É o grupo social onde a criança está inserida que determina o seu desenvolvimento, através dos significados que ela vai construindo historicamente. Na concepção de Vygotsky (1896-1934), o aprendizado é um aspecto necessário e universal para o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. Estão relacionados desde o nascimento da criança. Apesar do percurso do desenvolvimento ser definido, em parte, pelo processo de maturação do organismo, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que dependem da interação com o ambiente cultural (VYOTSKY apud CARVALHO e GUIMARÃES, 2002).

Na visão de Vygotsky, a ideia de aprendizado está ligada à ideia de “Zona de desenvolvimento Proximal”. A ZDP pode ser definida, segundo Antunes (2002), como a distância entre o nível de resolução de um problema (ou tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa mais competente ou mais experiente nessa tarefa. [...] Para Vygotsky, é justamente na ZDP que se pode produzir o aparecimento de novas maneiras de pensar e onde a intermediação de outros podem desencadear o processo de modificação de esquemas de conhecimentos que já se possui, construindo novos saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar. Ao receber intervenções pertinentes nesse espaço, a mente humana pode, em outras oportunidades, desenvolver esse mesmo esquema de procedimentos, aprendendo de maneira autônoma.

O aprendizado das crianças, segundo o pensamento de Vygotsky (2010), começa muito antes da aprendizagem escolar. Esse aprendizado impulsiona o desenvolvimento, estabelecendo uma relação desde o nascimento da criança. A aprendizagem torna possível o processo de

desenvolvimento, sendo a escola considerada essencial nessa construção. Portanto, a escola funciona como uma instituição estimuladora para novas conquistas do sujeito, devendo direcionar o ensino, não para etapas intelectuais já alcançadas, e sim para etapas de desenvolvimentos ainda não incorporados pelos alunos. Nessa perspectiva, o professor exerce uma função importante na condução de interferir na “zona de desenvolvimento proximal” dos alunos, propondo, assim, avanços que não se dariam de forma espontânea.

Para Vygotsky, o educador é fundamental para influenciar na aprendizagem musical da criança, através da mediação. O professor deve aproveitar os conhecimentos adquiridos na experiência desde criança para promover o acesso ao ensino da música. Sob a abordagem de inserir o sujeito no meio cultural, a escola deverá ensinar o educando a pensar, dando-lhe, assim, autonomia para que possa seguir adiante no seu crescimento individual e coletivo.

O melhor dos estímulos à criação artístico-infantil consiste em organizar deliberadamente a vida e o ambiente educativo da criança, de tal maneira que possa criar necessidades e possibilidades para a expressão de sua criatividade. No pensamento do autor, o sentido e a importância de se promover a criação artística na infância está no fato de auxiliar a criança na superação da estreita e difícil passagem ao amplo funcionamento de sua imaginação – que irá conferir à sua fantasia uma nova direção ao longo do seu subsequente desenvolvimento. A criatividade estética permite que a criança exercite seus desejos, forme hábitos, domine o funcionamento da representação simbólica da linguagem, exprima e transmita suas ideias, auxiliando-a no seu desenvolvimento.

As ideias de Vygotsky indicam que a familiaridade da criança com os sistemas convencionais de representação de cada uma das artes deveria ser parte indispensável da educação escolar pública.⁶ Vygotsky reafirma a criatividade como sendo de suma importância na formação cultural do educando. É nesse exercício de criatividade e apreciação artística que o ser humano se desenvolve, num processo de construção permanente, para si e para a coletividade. A capacidade de realização humana não depende somente de fatores biológicos, mas também de potencial artístico, nesse sentido, não necessariamente se relaciona à capacidade cognitiva ou motora, de modo exclusivo. Percebe-se que a vivência musical pode ser aprendida pela pessoa com deficiência de uma forma diferenciada. Quem determina seu ritmo de aprendizagem musical é sua capacidade de atenção, sua afinação, nível melódico e interesse, como também acontece com a pessoa considerada normal.

⁶ JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Vygotsky e a criação artística infantil.[on line] Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos914/vygotsky-criacao-infantil/vygotsky-criacao-infantil2.shtml>. Acesso em: 10/02/2007.

Nesse contexto, a musicalização é um processo de formação de conhecimentos, competências e habilidades musicais, com base nos padrões e valores de uma determinada cultura, o que se inicia no ambiente familiar, através de audições, canções, instrumentos etc., contribuindo para uma consciência dos movimentos corporais, desenvolvimento da linguagem e formação do ser em sua totalidade.

A musicalização transforma as pessoas em indivíduos capazes de usar as sonoridades musicais em ações criativas, que por sua vez se expandem por meio da música e auxiliam no desenvolvimento e aperfeiçoamento da pessoa nos seus processos de:

- Socialização
- Alfabetização
- Inteligência
- Capacidade inventiva
- Expressividade
- Coordenação motora e tato fino
- Percepção sonora
- Percepção espacial
- Raciocínio lógico e matemático
- Estética

Penna (1990) concebe a musicalização como um processo educacional orientado, que se destina a *todos* que, na situação escolar, necessitam desenvolver esquemas de apreensão de conhecimentos. Isso porque foram privados socialmente das condições para desenvolvê-los em sua vivência cotidiana, cabendo à escola aproximá-las da música, torná-las sensíveis. A cultura do oprimido – tantas vezes desconhecida, tida como não-representativa, como totalmente determinada pela indústria cultural – é complexa e multifacetada, integrando elementos de conformismo e de resistências.

Trabalhar com música na escola, onde o público é heterogêneo, exige do professor um planejamento. O professor precisa saber escolher os materiais a serem utilizados, para que facilite a compreensão do educando especial, principalmente do aluno com deficiência, já que existem as especificidades e necessidades de aprendizagem em virtude das diferenças de cada um. Assim, o educador precisa saber trabalhar com as diferenças para que os educandos se desenvolvam de forma satisfatória, já que a música favorece os estímulos.

Para tanto, torna-se necessário:

- Ter domínio de conhecimentos necessários aos saberes que se deseja vivenciar com seus alunos;
- Gostar do que faz. Ser alegre, descontraído, dinâmico;
- Saber escutar a “Música do Coração” dos seus educandos e fazê-la fluir;
- Saber que o aluno também sabe que tem razões e opiniões corretas e sábias para socializar (COSTA e VALLE apud MELO e REINHARDT, 2004, p. 114).

A Experiência musical realizada sob esse prisma é o momento em que os educandos estão aprendendo de forma prazerosa, criativa e despreziosa. As descobertas vão surgindo de forma gradativa, sem que sejam necessários métodos tradicionais, que façam com que o educando se sinta fora do contexto. É nesse ambiente participativo que a criança passa a conceber a atividade da música naturalmente, e não como uma obrigação. Um procedimento pedagógico experienciado com resultados bastantes positivos na aprendizagem da música com a pessoa com deficiência caracteriza o atendimento individual e em grupo. Em grupo como elemento de interação e gosto pela música e individualmente como espaço de respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um.

A atividade musical para a criança significa sempre uma forma de brincadeira, pois permite muitas formas de recreação, como canto, histórias musicadas, danças, etc., contribuindo para a socialização, cabendo ao professor, estimular essas crianças para que elas se desenvolvam de forma criativa.

Penna (1990) concebe a musicalização como sendo um processo educacional orientado, que promove a participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais disponíveis no seu ambiente – o que vale dizer: Este é o objetivo final da musicalização; portanto, a música é o material mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito social.

É a partir da definição de objetivos, segundo a autora, que a musicalização se faz necessária no ambiente escolar, tornando-se fundamental na formação e desenvolvimento sócio-cultural dos educandos para o exercício pleno de sua cidadania. Sendo assim, a reconstrução histórica da música em sua perspectiva de educação musical é fundamental para entender o potencial revolucionário desta prática educativa.

IV- CAPÍTULO

4. O QUE DIZEM OS FORMADORES E OS FORMANDOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OUVINDO OS ATORES, ANALISANDO OS DADOS

Neste capítulo tratamos da pesquisa de campo. Analisando os dados obtidos no universo pesquisado: o curso de educação musical, realizamos entrevistas (v. roteiro anexo) com 5 professores e aplicamos questionários (v. roteiro anexo) com 12 alunos do quarto período e 5 alunos do 6 período.

Analisamos também o PPC, do curso de Educação Musical da UFPB.

4.1. ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Em relação a questão 1) **Em que momento do curso o aluno poderia ser trabalhado para atuar com pessoa com deficiência?**

O professor 1 assim respondeu:

O nosso curso em Licenciatura em música tem várias cadeiras chamadas metodologia do ensino da música, metodologia da educação musical. E uma delas é voltada para a questão de pessoas com deficiência. No nosso curso, a gente tem esse lado da metodologia, esse momento da metodologia, mas é claro, uma disciplina com dois créditos ela é incapaz de dar conta de tudo, mas pelo menos há uma preocupação no curso com isso, eu acho que nem um curso de licenciatura dá conta de preparar plenamente o aluno para lidar com todos os padrões de deficiência, o que a gente precisa, pelo menos na formação inicial, que é na formação da licenciatura, é estabelecer, eu acho, é um interesse por essa temática; é a compreensão de procurar se centrar pelas necessidades do aluno. A gente já teve vários trabalhos de TCC voltados para a questão de Educação Musical de pessoas com deficiências de surdos, de cegos, de autistas, etc., então eu acharia interessante, inclusive, é você procurar se informar com a coordenação sobre esses trabalhos, porque eles mostram que de uma certa forma o curso tem acolhido essas preocupações, apesar de que muitas vezes não temos uma literatura específica da área de Educação Musical. Seria interessante um número maior de disciplinas optativas interligadas à área de educação, até à fonoaudiologia, ou seja, lá, disciplinas que ajudassem a preparar para lidar, para trabalhar com alunos com deficiência. É a questão de libras, libras já é obrigatório no curso né, muito bem.

O professor 2 assim se colocou:

Como se trata de uma incapacidade que não é da pessoa que tem deficiência e sim da pessoa que não sabe lidar, eu acho que o curso deveria trabalhar o quanto antes, o quanto antes as disciplinas, se possível todos os semestres seriam acompanhadas porque é um atributo que precisa ser desenvolvido e na verdade não é a pessoa que tem a deficiência que tem que se adequar, né, eu acho é que nos tornamos deficientes quando não sabemos lidar com as necessidades do outro né, no primeiro aspecto.

O **professor 3** respondeu:

Eu não percebo ninguém assim com conhecimentos suficientes para trabalhar com o aluno de Educação Musical, né. Eu acho que isso é uma formação específica, deveria ter pessoas aqui, por exemplo, você é uma pessoa que mais na frente poderia vim trabalhar no departamento de Educação Musical, porque além de ser músico, você tem todo um conhecimento acadêmico e tá estudando em sua tese sobre esse trabalho.

Já o **professor 4**, disse: “Este conhecimento deve ser inserido desde o início do curso, direcionando ao aluno o seu olhar sobre as possibilidades que a educação musical poderá promover no desenvolvimento emocional, físico e cognitivo das pessoas com deficiência”.

O **professor 5**, por sua vez, respondeu:

Em que momento do curso. Me parece que é obrigatório, é, sei que é obrigatório tá tudo mudando né, inclusive eu estive ausente como você sabe para o doutorado e algumas mudanças nesse ínterim aconteceram, né, mas eu sei que, por exemplo, nós temos obrigação de trabalhar e os alunos pagarem a disciplina de libras, de libras especificamente. Essa é obrigatória e as outras disciplinas que venham a ter que queiram pagar na educação são disciplinas optativas, né.

Na análise dos resultados da questão **2) O que poderia ser enfatizado no curso para formar profissionais capazes de trabalhar com a pessoa com deficiência? A professora 1**, assim coloca:

O mais importante então do nosso curso específico de música, já há um trabalho para aceitação da diversidade de práticas culturais musicais, etc, para ampliar a concepção de música, para ampliar a concepção do ensino de música, que ensinar música não é só ler partitura, tocar um instrumento, então todas essas questões eu acho que são importantes, sendo enfatizado sempre que o professor deve sempre guiar pelo desenvolvimento da sua turma e pelas necessidades de seus alunos, eu acho isso fundamental, né, em qualquer licenciatura. É a questão mais fundamental e que muitas vezes muitas licenciaturas não se trabalha porque se pensa simplesmente que é uma questão de dominar conhecimentos hora transmitidos, e eu acho que seja qual seja a área de conhecimento, música o qualquer outra não é só uma questão de dominar conhecimentos para transmitir, aliás eu tenho um artigo na revista da ABEM que chama mas não basta tocar, que é analisando.

O **professor 2**, já argumenta que:

O curso precisa detectar a questão da pessoa com deficiência visual, da pessoa com deficiência motora, da pessoa com deficiência de fala, da pessoa com deficiência, sei lá, justamente isso que estou dizendo, tentar detectar, porque eu acho que nós precisamos ser aperfeiçoados em cada uma delas. Eu tive um exemplo muito positivo aqui com um aluno que era deficiente visual, e eu falava pra ele quando você precisa nos ensinar a lidar com isso, porque, nesse caso, a deficiência passa pra nós, entendeu.

O **professor 3**, em suas respostas, afirma:

Primeiro, ter um profissional aqui que tenha essa linha também, ter o interesse real, porque eu esses vinte anos que eu tô aqui eu nunca vi uma reunião que alguém falou sobre isso, nunca, em reunião de departamento, em reunião de centro, eu nunca vi ninguém falar sobre a importância do deficiente, assim, é importante a inclusão. Então nesses vinte anos eu não vejo ninguém, o que é que o departamento pode fazer, primeiro, ter essa vontade política do departamento, né, de abrir esse espaço, e como é que se abre esse espaço, é abrindo vaga para o concurso, onde você delimita, uma das linhas é essa: ter experiência para trabalhar com pessoas com deficiência. Aí você vai fazer um grupo de pesquisa com esse pessoal, com os professores. O que é que esse professor podem contribuir? porque falta esse conhecimento, tem que ter esse conhecimento de lidar com a pessoa e saber como chegar naquela pessoa.

O **professor 4** disse: “Produção de materiais didáticos voltados para pessoas com deficiência e maior aprofundamento sobre os diferentes tipos de deficiências existentes”.

O **professor 5** destaca:

Que desde sempre o aluno fosse levado a pensar aspectos filosóficos ou mais precisamente ontológicos, do que seria deficiência e o subtendido deficiência, a deficiência e a eficiência. E que ele fosse levado a refletir sobre o que é de fato isso, evidentemente, que existe toda uma gama de autores, debates sobre esse tema, mas no meu ponto de vista, na minha análise, é, eles deveriam ser levados ao caminho que lhes permita justamente entender o que é no caso. A ideia de deficiente em relação ao que? ao eficiente que tá bem adaptado na sociedade, que produz, nós somos, né, nós somos levados a produzir, o bom é o que produz é o que produz mais, sobretudo nesses dias de hoje, nessa lógica cada vez mais, e aí tá invadindo nosso país a lógica neoliberal que enfatiza justamente a ideia de competição e ganha quem são os mais eficientes, pela lógica deles, lógica a qual sou contra, né. Então, que os alunos tenham essa noção que se pense sobre a própria noção ontologicamente da própria noção que é deficiente. Eu tenho muita dificuldade de pronunciar mesmo essa palavra.

4.1.1. Comentários sobre as falas dos professores

Percebemos que os professores comentam a necessidade da especificidade da educação musical para atender as pessoas com deficiência.

Talvez a realização de seminários temáticos, de uma ampla pesquisa, espaços de elaboração de material didático, que proporcionem aos alunos egressos e aos que ainda estão no curso, o preenchimento reflexivo das lacunas no atendimento pedagógico ao aluno com deficiência.

Então, caberia ao professor do curso de educação musical, voltado à educação inclusiva, elaborar um plano de curso que atendesse as demandas formativas dos alunos, e de si próprio, no sentido de oferecer competentes estratégias pedagógicas que estimule, desenvolva e oportunize, ao aluno com deficiência, elementos fundamentais ao seu desenvolvimento. Por exemplo: exercícios de ritmo, melodia, capacidade respiratória, motricidade ampla e fina,

atividades expressivas de controle comportamental, liberdade e autonomia, como aspectos importantes para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento emocional.

É preciso que o professor universitário reconheça a necessidade de se trabalhar a formação musical com atividades pedagógicas que facilitem a aprendizagem dos alunos deficientes, na sala de aula e fora dela, com atividades que potencializem a marcha, a coordenação motora, a linguagem, a expressão corporal e emocional, o desenvolvimento cognitivo e a coordenação motora geral.

Pensamos, então, a partir das análises das falas dos professores do curso de educação musical, na necessidade de oferecer uma proposta pedagógica diferenciada, onde o atendimento a pessoa com deficiência fosse fundamentado nas possibilidades que a música oferece para o desenvolvimento.

4.2. QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DO 4º PERÍODO E DO 6º PERÍODO SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO O EDUCADOR EM EDUCAÇÃO MUSICAL

4.2.1. Questionário com os alunos do 4º Período

Questão 1) Quais as expectativas deste curso para sua atuação profissional?

Dois alunos responderam: Poucas expectativas

Um aluno respondeu: não consegue estudar textos musicais

Um aluno também respondeu: não tenho tempo para estudar

Três alunos responderam: Espera ter bagagem

Dois alunos responderam: Espero terminar o curso com conhecimento e experiência

Quatro alunos responderam: Expectativas boas

Três alunos responderam: Ser um bom músico

Questão 2) Se encontra preparado para trabalhar com a pessoa com deficiência?

Dois alunos responderam: Só é possível se capacitar pela própria experiência

Três alunos responderam: Precisa trilhar caminhos de ensino e metodologia que sejam aplicáveis a peculiaridade de cada um, entendendo os limites e respeitando a diversidade

Seis alunos responderam: Não, porque nesse curso não temos uma disciplina para nos preparar para trabalhar com pessoas especiais

Um aluno respondeu: Aprendeu libras

Quando interrogados sobre **as expectativas do curso para as atuações profissionais**, os alunos do 4º período (12), responderam:

Dois afirmaram que tem poucas expectativas.

Um não consegue estudar textos musicais.

Outro diz não ter tempo para estudar.

Três esperam “ter bagagens”.

Dois desejam “terminar o curso com conhecimento e experiência”.

Quatro afirmam “ter expectativas boas” e três desejam ser bons músicos.

Em relação a questão **2) Você se encontra preparado para trabalhar com pessoas com deficiência?**

Dois afirmaram que só é possível se capacitar pela própria experiência.

Três disseram que precisam trilhar caminhos de ensino e metodologias que sejam aplicáveis à peculiaridade de cada um, entendendo os limites e respeitando a diversidade.

Um afirmou que é preciso entender os limites, respeitando a diversidade.

Seis afirmaram que não existe no curso uma disciplina específica para o trabalho com pessoas especiais.

Um aprendeu libras.

4.2.2. Entrevistas com os alunos do 6º período

Questão 1) Quais as expectativas deste curso para sua atuação profissional?

Um aluno respondeu: Que possa dar um suporte técnico ou lecionar de uma forma mais organizada

Dois responderam: Segurança profissional em termos de conhecimento

Dois responderam: Possuir ferramentas necessárias para a prática docente

Um respondeu: Necessidade de uma adequação de currículo para atender áreas de necessidade desfavorecidas

Questão 2) Se encontra preparado para trabalhar com a pessoa com deficiência?

Todos responderam: Na prática da minha vivência acadêmica eu não estou preparado

ALUNOS

Quando interrogados sobre **as expectativas do curso para as atuações profissionais**, os alunos do 6º período cinco assim responderam:

Um expressa que possa dar um suporte técnico, que possa lecionar de uma forma mais organizada.

Dois esperam que o curso proporcione uma segurança profissional em termos de conhecimento e mais dois visam possuir ferramentas necessárias para prática docente.

Um alega a necessidade de uma adequação de currículo para atender áreas de necessidade desfavorecidas.

Com relação a questão **2) Você se encontra preparado para trabalhar com pessoas com deficiência?**

Os cinco alunos afirmaram que não estão preparados.

4.2.3. Comentários das falas dos alunos

Como é possível perceber, nas falas dos alunos do curso de educação musical, existe uma lacuna específica no processo formativo que visa atender a condição de uma prática docente, profissional, voltada à pessoa com deficiência.

Salienta-se, contudo, a percepção e sensibilidade centrada na busca por meios pedagógicos e estratégias didáticas para atender essa demanda diferenciada.

Os alunos compreendem a lacuna na formação, então que colocamos, com o estudo da LDB/96, com o Estatuto da Pessoa com Deficiência/2009, a Lei Brasileira de Inclusão 2011, é possível considerar que este aluno, em seu futuro profissional se depare com o aluno com deficiência na sala de aula e como atendê-lo? Faz-se necessário, então, apontar dois caminhos para os egressos. Primeiro, a oferta de Seminários temáticos como espaço de aprendizagem e discussão sobre a docência a ser exercida com as pessoas deficientes; Segundo, a oferta, por

parte do curso de educação musical, no seu projeto pedagógico, de disciplinas específicas para que o aluno termine o curso com pelo menos algumas noções básicas a respeito do atendimento adequado da pessoa com deficiência.

4.3. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM EDUCAÇÃO MUSICAL

4.3.1. Análise do PPC de Educação Musical

1 – Currículo

Concebemos esse Projeto a partir da articulação de uma composição curricular, de caráter interdisciplinar, com projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Visamos, assim, sem perder de vista a particularidade do campo de conhecimento musical, proporcionar ao aluno uma formação ampla, que nos permita expandir as competências e as possibilidades de atuação do professor de música.

No que se refere especificamente ao curso de Licenciatura em Música da UFPB, visamos proporcionar uma formação ampla dos profissionais de ensino de música, de forma que possam atender às necessidades e demandas da área. Assim, estaremos atendendo as necessidades específicas do campo da música no Brasil, contemplando a formação de professores nas suas distintas dimensões e particularidades, em conformidade com o que a legislação estabelece para a música e para a área de educação em geral. Segundo a LDB 9394/96, os cursos de Licenciatura são responsáveis diretos pela formação de professores para a atuação na educação básica. Segundo o artigo 66 (parágrafo único) da lei: “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 23).

2 – Teoria e prática

A composição curricular da Licenciatura em Música está estruturada em três eixos: o primeiro, de formação estética, antropológica, sociológica e histórica; o segundo, de formação pedagógica, filosófica e psicológica; e o terceiro, de formação técnico-estrutural. Esses eixos relacionam os conteúdos musicais aos conhecimentos mais amplos, com o intuito de proporcionar uma formação profissional em música, embasada nos valores técnicos, éticos e humanísticos.

As disciplinas específicas da área de música estão, por sua vez, fundamentadas em três bases principais que garantem um conhecimento verticalmente aprofundado na área, constituindo os pilares da formação na Licenciatura em música: a base técnica, desenvolvida pelas disciplinas relacionadas à performance musical; a base teórico-estético-estrutural, constituída por disciplinas que tratam dos fundamentos teóricos, composicionais e de formação estética e perceptiva; e a base pedagógica, centrada nas disciplinas de metodologia e processos de ensino e aprendizagem da música. Assim, garante-se um conhecimento musical que, construído paralelamente a partir de suas três bases, constitua a formação de um professor capaz de lidar com as especificidades do campo da música em suas diversificadas possibilidades educativas.

3 – Concepção de Educação, de Música, de Educação Musical

Educação

É preciso estabelecer e assumir, com responsabilidade e compromisso, caminhos para formação de professores que permitam aos profissionais egressos dos nossos cursos de licenciatura atuarem em conformidade com as demandas sociais, as perspectivas de cada área e as realidades dos diferentes sistemas de ensino do país. Essas são as buscas e as perspectivas que alicerçam a proposta desse Projeto Político Pedagógico.

Música

Os cursos da graduação em música precisam considerar a pluralidade do seu campo, sendo capaz de proporcionar uma visão da área com base na interdisciplinaridade, dando aos seus conteúdos uma inter-relação que permita um conhecimento não fragmentado em disciplinas independentes, sem articulação entre si. No que se refere aos cursos de Licenciatura, é imprescindível que, junto aos conhecimentos musicais específicos, seja desenvolvida uma formação pedagógica ampla e relacionada diretamente com a construção dos saberes em música.

Educação Musical

Tendo em vista esse vasto campo da Educação Musical, que abrange desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional, podemos afirmar que a formação do professor de música é hoje um dos nossos maiores desafios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as leituras que embasaram a construção teórica e fundamentaram as análises das práticas da pesquisa nesta tese, percebemos que avanços aconteceram tanto nas questões legais como nas questões históricas da educação musical. Estes, ofereceram respostas às nossas inquietações e suscitaram novos caminhos, nos oportunizando propor, ainda que preliminarmente, uma abordagem para a formação do educador musical que executa sua docência voltando-se para a pessoa com deficiência.

Em nosso segundo capítulo, observamos a caminhada formativa do educador musical e como os documentos institucionais em alguns períodos históricos determinaram sua prática.

No capítulo três, tomamos como contribuição para nosso estudo, como os aspectos ideológicos traduzidos nos currículos adotados no curso de educação musical aproximaram-se/afastaram-se da educação especial inclusiva, no sentido de oferecer ao aluno de educação musical entender para atender um aluno com deficiência.

A pesquisa realizada com entrevistas aos professores e os questionários aplicados aos alunos do curso de educação musical revelou lacunas formativas em relação a preparação do futuro docente para lidar com o aluno com deficiência e em relação aos professores constatou-se a necessidade de um aprofundamento tanto teórico como prático em relação ao curso. Para os docentes a carência de conteúdos mais objetivos, facilitadores, textos elaborados, materiais pedagógicos diversificados que favorecessem a aprendizagem do aluno especial. Em relação ao que os alunos cursistas responderam nos questionários apontaram necessidades como exercícios de ritmo, melodia, coordenação dinâmica geral, aspectos pedagógicos importantes no desenvolvimento da aula e no atendimento a pessoa com deficiência.

Pensamos então como contribuição de nossa tese oferecer uma proposta pedagógica diferenciada.

Sugestões Propositivas

Proposta de uma abordagem pedagógica que poderá embasar o currículo para Educação Musical voltada à Educação Especial.

Considerando a necessidade de qualificar o profissional da música para atuar junto ao segmento social, que cada vez mais se torna presente nas escolas: a pessoa com deficiência – cidadão com

direitos e deveres iguais ao cidadão brasileiro, que tem na constituição e nos documentos legais, seus direitos de educação garantidos.

Proposta de trabalho

Ementa: Integração da escuta da música ao movimento corporal. Música integrada ao ritmo, motricidade e concentração. Canto e experiência musical pessoal, de acordo com as individualidades.

Disciplina

Deficiência e Educação Inclusiva: Abordagens e Concepções.

Conteúdo

Teorias e Práticas Educativas

Dalcroze e a Educação Musical

Kodaly – Canto e Folclore

Orff – Parlendas e Improvisação

Disciplina

Pedagogia Musical

Conteúdo

Musicalizar e Sensibilizar com criatividade e experimento

Sons e Aprendizado Musical

Disciplina

Corpo e Movimento

Conteúdo

Educação e Deficiência e Contextos Culturais

Disciplina

Legislação Educacional e os Direitos do Ensino da Música

Conteúdo

Constituição Federal

LDB/96

PNE

PEE

Manifesto pela Implantação do Ensino da Música nas Escolas

Esperamos ter contribuído para que essa proposta, uma vez assumida, oportunize ao aluno de educação musical, possibilidades de oferecer alternativas pedagógicas em música, para o aluno com deficiência.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Sandra Maria. H. C. A.; SANTOS, Márcio. José. P.; SILVA, Viviane. C. A música associada às necessidades terapêuticas de pacientes com deficiência, São Paulo, **Revista. Ciência em Extensão**, v.6, n.2, p.123-131, 2010.

ÁLVARES, Sergio L. A. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 12., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: Anppom, 2000.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!**: Em minha sala de aula. Fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. Música e mente, São Paulo, **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil - v. 78, n. 10, p. 237-240, 2010.

APPLE, Michael . **Ideologia e currículo** . Porto: Ed. Porto, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006. SACRISTÁN, G, P. Compreender e transformar o ensino . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO JUNIOR, Rusiel Paulino de. **A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica**: perspectivas conceituais e metodológicas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICA. **Manifesto pela Implantação do Ensino da música nas Escolas**. Brasília, maio de 2006. Disponível em: <http://principo.org/manifesto-pela-implantaco-do-ensino-de-msica-nas-escolas.html>. Acesso em: 28/04/13.

AUGUSTO, Maria Inês Couto. Musicoterapia e Síndrome de Down, **Meloteca**, p. 1-25, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7091899-Musicoterapia-e-sindrome-de-down-maria-ines-couto-augusto.html>. Acesso em: 15/11/2019.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da Arte** – anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva. 4ª. ed., 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, José Mauro Ribeiro. Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais do XV Confaeb – Brasília, dezembro de 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_xv_confaeb.pdf

BARCELLOS, Lia Rejane. Musicalidade Clínica. *In: FÓRUM PARANAENSE DE MUSICOTERAPIA*, 2, 2000, Curitiba. **Anais do II Fórum Paranaense de Musicoterapia**. Curitiba: AMT- PR, p. 49-60, 2000.

BASABE, Laura; COLS, Estela. La enseñanza. *In: CAMILIONI, Alicia. (Comp.). El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, p. 125-161, 2010.

BELLOCHIO, Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos educativos. **Revista Educação**, Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v.28, n.2, p. 37-45, 2003.

BENAVENTE, A. **Mudar a Escola Mudar as Práticas**. Lisboa: Escolar, 1993.

BERRÊDO, Maria Laura Perfeito de. **A criança e a música: uma parceria no processo de desenvolvimento**. Monografia. (TCC do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística. Habilitação em Música). Rio de Janeiro. Instituto Villa-Lobos da UNIRIO. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/mariaberredo.pdf>. Acesso 15/11/2019.

BOBBITT, J.F. [1918]. **The Curriculum**. Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso 29/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 18.890, de Abril de 1932**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF, 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 15/05/13.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo Escolar de 2017**. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/microdados-censo-escolar-2017/>. Acesso em: 20/11/2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01/02/2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 24/11/15.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008**. Altera a LDB 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 18/06/14.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, DF, 1961. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 19/06/14.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres.** Brasília: Cortez, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Secretária de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20/11/2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20/11/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries.** Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** – Brasília : MEC / SEF, 1998b.

BRÉSCIA, V. L. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.** Campinas: Átomo, 2003.

CARNIELLI, Cássia Renata de Moraes. **A aprendizagem musical no contexto da Psicomotricidade.** Monografia (Especialização em Educação Musical). São Paulo: Faculdade Paulista de Artes, 2009. Disponível em:

<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/carnielli-cc3a1ssia-a-apendizagem-musical-no-contexto-da-psicomotricidade.pdf>. Acesso em: 20/11/19.

CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília. Desenvolvimento da criança de 06. Natureza e cultura em interação. *In:* CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem.** Belo Horizonte; Editora da UFMG, 2003.

CARVALHO, Sílvia C. **Terapia da música e do som em crianças com Necessidades Educativas Especiais.** Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais – Educação Especial).

Braga, Universidade Católica Portuguesa, 2011. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10400.14/8836>. Acesso em: 15/11/2019.

CATÃO, Virna Mac-Cord. **Musicalização na Educação Infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CAVALCANTE, J.C.G.G. **O fazer fonoaudiológico em uma instituição para o atendimento à pessoa com deficiência mental.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

CERESER, C. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura.** Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

COUTINHO, Rejane. Qual o lugar da arte na educação. *In*: CHRISTOV, Luiza H. da S. e MATTOS, Simone Ap. Riberio. **Arte educação: experiências, questões e possibilidades.** São Paulo: Expressão e arte, 2006.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, p. 4-6, 2004.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122011-120824/pt-br.php>. Acesso em: 20/11/19.

ESTRELA, Maria Teresa. Complexidade da epistemologia do currículo. *In*: LEITE, Carlinda; PACHECO, José A.; MOREIRA, Antonio Flavio e MOURAZ, Ana (Orgs.), **Políticas, fundamentos e práticas do currículo.** Porto: Porto Editora, p. 29-36, 2011.

FERRAZ, M.H.C.T., FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v.18. n.31, p. 31-50, jan./jun. 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. *In*: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria. **Anais [...]** Santa Maria, p. 26-37, 2001.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *In*: **XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** **Anais [...]** Belo Horizonte, 2010.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Unesp, 2003.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: UNESP, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2ª. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GAINZA Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical.** Tradução de Beatriz A.Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GASPAR, Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do desenvolvimento curricular.** Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum, **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, jul 1992.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL Anais [...].* Salvador. ANPPOM, p. 47-64, 1993.

JANUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI.** Campinas: Cortez, 2004.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Vygotsky e a criação artística infantil.**[on-line] Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos914/vygotsky-criacao-infantil/vygotsky-criacao-infantil2.shtml>. Acesso em: 10/02/2007.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Scipione, 1990.

JEZINE, Edineide. **Currículo e movimento sociais.** Novas perspectivas à velhos desafios. 2006. Disponível em: endipe.pro.br/antiores/13/minicursos/T1050-1.doc. Acesso em: 30/11/2015.

JOLY, I. Z.. Música e Educação Especial: uma possibilidade para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2., p. 1-5, 2003.

LELIS, C. M. C. A educação especial e a musicoterapia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. **Anais [...]** Belém: ABEM, p. 27-51, 2000.

LEMOS, Cristina; SILVA, Lydio Roberto. A música como uma prática inclusiva na educação, **Revista InCantare**, Curitiba v. 2, p. 32-46, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, Josiane M. **A música nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo com professoras de música das escolas municipais de vera cruz do oesteparaná. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010, p. 244-253. Disponível: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2686>. Acesso em: 20/11/2019.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação) – da Pontifícia Universidade Católica, Minas Gerais, 2010. Disponível em: www.pucminas.br/teses. Acesso em: 17/05/2011.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 8 ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

LOUREIRO, Alicia Moreira Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. São Paulo: Papyrus, 2003.

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

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação musical e deficiência**. Propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Editora Do Autor, 2006.

LUNARDI, Márcia L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda, **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 18, p. 1-5, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181/3176>. Acesso em: 02/10/2007.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINOFF, Eliane. Reflexões sobre o ensino de música e a formação de professores generalistas. In: X ENCUENTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, **Actas [...]**, s/l, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Musica, 2011. Disponível em: <http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/220/2/108.Martinoff.pdf>. Acesso em: 02/07/13.

MARX; K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Dionésia Mayer; REINHART, Eliane da Silva. Cantando, brincando e aprendendo a lição. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 2 n. 7, p. 111-115, 2004.

MELO, Leda Regina Camargo. **A MÚSICA**: Um caminho para o desenvolvimento do deficiente intelectual. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 25/02/13.

MIGNONE, C, L. **Guia para o professor de recreação e iniciação musical**. São Paulo: Ricordi, 1961.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação, **Polis**, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: <http://polis.revues.org/573>. Acesso em: 21/03/15.

MOREIRA A. F. (Org). **Currículo**: políticas e práticas . Campinas: Papyrus, 1999.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

NASCIMENTO, Andréia Miranda de Moraes. A música como elemento articulador na socialização da criança portadora de necessidades educacionais especiais *In*: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, **Anais [...]**. São Paulo, 2008.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, v. 6 n. 2, p. 22-25, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48654>. Acesso em: 24/09/16.

NUNES, L.R.O.P.; *et al.* **Pesquisa em educação especial em Pós Graduação**. Rio de Janeiro: Sette letras, 1998.

OLIVEIRA, G. A. O ensino de música no Brasil: fatos e desafios. **Revista da UFG**, v. 7, n. 2, p. 1-7, dezembro 2005 [on-line]. Disponível em: www.proec.ufg.br/www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/Y-ensinomusica.html. Acesso em: 15/01/07.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J.A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PAYNTER, John. **Oír, aquí y ahora**. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1991.

PENNA, Maura. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola**, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358/287> acesso 18/11/2019.

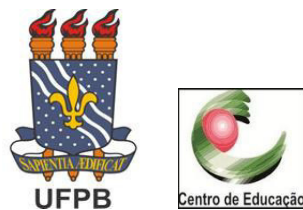
PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura. O (des)compromisso com a música no ensino fundamental: uma reflexão. *In*: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO Musical, **Anais da ABEM**, Uberlândia, 2001.

- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.7, p.7-29, 2002.
- PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- PERRENOUD, P. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de formação: unidade teoria e prática?**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e escolas de música: enfoques e tendências pedagógicas. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Anais [...]*. Florianópolis: ABEM, p. 780-789, 2003.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea**. Dissertação. (Mestrado em Música). Rio de Janeiro. Conservatório Brasileiro de Música, 2000.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.
- RODRIGUES J E RÊGO R – coletando textos, discutindo ideias J.P. Ed Universitária, 2004. 1ª ed.
- RODRIGUES, Augusto (Org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Inep, 1980.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SAAD, Nader Suad. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down**. São Paulo: Vetor, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Ivaneide Silva dos. Dificuldades em ensinar/aprender cartografia nas séries iniciais: desafios na formação do professor/pedagogo, **Revista Metafora Educacional**. Feira de Santana, n. 13, p. 126-139, 2012. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/pdf/n13_2012/santos_dificuldades_em_n13_dez12.pdf. Acesso em: 13/11/19.
- SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

- SEKEFF, Maria de Lourdes. Música, cultura, globalização. 2006. Disponível em: www.musicologia.art.br/textos/icim/maria_SEKEFF.pdf. Acesso em: 06/02/07.
- SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente escolar. *In*: SANTOS, Mônica Pereira dos Santos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação**. Culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOARES, Lisbeth. **O uso de materiais adaptados nas aulas de música**. *In*: ENCONTRO ARTE PARA TODOS. São Paulo: UNESP, 2010. [CD-ROM.]
- SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 5-52, set. 2008.
- SOLANO, Samantha Cristina. O preconceito do Ensino da Arte: conhecer para transformar, **Revista Educação**. v.4, n. 1. 2009. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educação/artic>. Acesso em: 03/11/12.
- SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador, **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.
- TOLEDO, Elizabeth; ARAUJO, Fabíola Peixoto de; PALHARES, Willany. A formação dos professores: tendências atuais. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior. EAD UNITINS / EDUCON: Palmas-TO, 2005.
- TYLER, R. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 15/11/2019.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade Escolar. *In*: **Linguagem, desenvolvimento, e aprendizagem**. Vygotsky, L. Luria, A. Leontiev, A.N., 11^a. ed. São Paulo: Icone, p. 103-116, 2010.
- XAVIER, Gláucia do Carmo. **O currículo e a educação inclusiva**: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Dissertação. (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

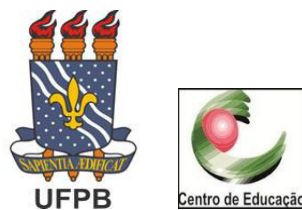


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

- 1) Em que momento do curso o aluno poderia ser trabalhado para atuar com pessoa com deficiência?
- 2) O que poderia ser enfatizado no curso para formar profissionais capazes de trabalhar com a pessoa com deficiência?

**ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS DO 4º PERÍODO DO
CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UFPB**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

- 1) Quais as expectativas deste curso para sua atuação profissional?

- 2) Se encontra preparado para trabalhar com a pessoa com deficiência?

**ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS DO 6º PERÍODO DO
CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UFPB**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

- 1) Quais as expectativas deste curso para sua atuação profissional?

- 2) Se encontra preparado para trabalhar com a pessoa com deficiência?