



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

**A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS**

JOÃO PESSOA/PB
DEZ/2007

RUSIEL PAULINO DE ARAUJO JUNIOR

**A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como um requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues

**JOÃO PESSOA/PB
2007**

RUSIEL PAULINO DE ARAUJO JUNIOR

**A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS**

BANCA EXAMINADORA

Dissertação defendida em: ____ de _____ de _____

Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues
(orientadora)

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
(examinador)

Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo
(examinadora)

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
(examinador)

DEDICO

À **DEUS**, por ter me iluminado nos momentos mais difíceis dessa caminhada, que por muitas vezes pensei em fraquejar, mais a força e a vontade de alcançar o meu objetivo foi mais forte superando toda a diversidade. Obrigado Senhor!.

AGRADECIMENTOS

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

À minha companheira, amiga e esposa de todas as horas, Edineide, que sem medir esforços foi a minha grande incentivadora nesta caminhada, estando sempre ao meu lado incentivando-me e apoiando nas empreitadas, sejam elas musicais ou educacionais. Estou feliz por você fazer parte da minha vida.

Aos meus filhos Táina, meu amor maior, para que ela tome como exemplo essa conquista, a João Pedro minha inspiração divina, que me motivou a pesquisar sobre a temática da inclusão, aos meus filhos de coração, Tarciso, Eduardo e Tarcineide, por respeitarem o momento de renúncia necessária para a efetivação desse trabalho.

À minha orientadora que muito admiro Prof^a. Janine Marta Coelho Rodrigues, pela acolhida e atenção cuidadosa que teve por mim, me orientando, acreditando e valorizando o meu trabalho. Agradeço de coração por esse momento impar.

Aos meus irmãos Sandra Regina, Fatoca, Cícero Neto, Adriana e Adriano, pelo incentivo e a força diária no sucesso do meu objetivo.

Ao professor Luiz Ricardo a que tenho grande admiração e apreço que me inspirou nessa nova etapa da vida, tendo me estimulado e incentivado nos meus estudos acadêmicos, apontando novos caminhos para a formação e a capacitação do educador musical.

Aos professores do PPGE, em especial Aragão e Zé Neto que ajudaram-me no momento certo com os ensinamentos da Educação Popular.

À professora Ana Dorziat, pela competência e contribuição valorosa que deu ao meu trabalho.

À coordenação do PPGE/UFPB, representada pela Prof^a. Dra. Adelaide e o professor Dr. Antonio Carlos e aos funcionários na pessoa Sra. Rosilene.

Aos gestores e professores das escolas pesquisadas, que me atenderam com presteza e atenção, meu muito obrigado.

À todos os colegas da turma 25, que com o passar do tempo, firmamos uma amizade que ficará guardada para sempre em minha memória.

RESUMO

A investigação acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas municipais de ensino de João Pessoa desenvolveu-se em duas escolas municipais, denominadas de A e B sob a abordagem da metodologia qualitativa. A coleta dos dados procedeu-se a partir de observações sistemáticas do cotidiano escolar e das atividades educativas das salas de aulas inclusivas, da aplicação de questionário junto aos professores e gestoras e da entrevista com professores, incluindo o professor de música da escola B. O estudo bibliográfico possibilitou compreender a temática inclusão na atualidade a partir da contextualização histórica do processo de inclusão desde o século XVII até os nossos dias, através de suas políticas e práticas. E, buscando relacionar a música à deficiência se abordou a música em seus tempos históricos na dimensão das possibilidades que pode produzir no desenvolvimento da pessoa com deficiência. A análise dos dados coletados nas escolas procedeu-se sob a perspectiva da análise de conteúdo em que se buscou apreender a dinâmica da inclusão da pessoa com deficiência nestas escolas. Os dados da pesquisa apontaram que a inclusão é um processo a ser construído que deve envolver a escola, a família e a sociedade, pois não basta a garantia legal, necessário se faz propostas pedagógicas de intervenção curricular em que a música seja instrumento educativo para o desenvolvimento da pessoa em suas múltiplas aprendizagens.

Palavras Chaves: inclusão, música, deficiência.

ABSTRACT

This research investigates the municipal schools of education in João Pessoa the process of inclusion of disabled people and the contribution of music in the development of learning. The survey was developed in two city schools, called A and B, from a qualitative analysis of data obtained from systematic observations of everyday school classrooms and inclusive application of a questionnaire to the teachers and interviews with teachers, including music teacher. In order to understand the thematic inclusion in the news broke of the historical background of the inclusion process since the seventeenth century to the present day, through their policies and practices that went through the entire period of the screen. And seeking to relate the music to deficiency is addressed to music on their historical times in the dimension of the possibilities that may have on development of the disabled person to carry out analysis of data collected in schools, which sought to capture the dynamics of the inclusion of the person with disabilities in these schools. The survey data indicated that inclusion is a process to be built that should involve the school, the family and society, it is not enough to guarantee the laws, make necessary it has been proposed for computer-mediated educational and social inclusion.

Keywords: inclusion, music, disability

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E POLÍTICO DA INCLUSÃO	12
1.1. O processo de Educação Inclusiva no Brasil	16
1.2. As políticas de Educação Especial na sociedade contemporânea	21
1.3. Educação Especial na Paraíba: aspectos históricos institucionais	28
1.4. Inclusão: um processo em construção	32
1.4.1. A Inclusão: debates e controvérsias conceituais	36
2. EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: MÚSICA E MUSICALIDADE	41
2.1. Como se dá a musicalidade?	46
2.2. Educação Musical: uma travessia no tempo	52
2.3. Música e Deficiência	58
2.4. Educação Popular: uma possibilidade de Inclusão	73
3. INCLUSÃO EDUCACIONAL NA PARAÍBA. PERSPECTIVAS E ANÁLISES.	77
3.1. Inclusão e Aprendizagem da pessoa com deficiência nas Escolas A e B	81
3.1.1. Conhecendo o <i>LÓCUS</i> da Pesquisa: a Escola A	84
3.1.2. A escola e a inclusão na fala da gestora da Escola A	87
3.1.3. O processo de inclusão na fala dos Professores da Escola A	90
3.2. A Escola B e sua diagnose	98
3.2.1. A Escola B e o processo de inclusão no discurso da gestora	100
3.2.2. A inclusão sob o olhar dos professores da Escola B	105
3.3. A Música como instrumento de Aprendizagem	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	148

Introdução

A música se faz presente na minha vida desde a terna infância. O contato com os sons musicais deu-se através da influência do 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 e 1970. A convivência musical e o fazer artístico da arte educadora, que me ensinou de forma criativa os princípios para a vida, despertou o interesse em estudar música. Cursei Educação Artística com habilitação em Música, obtendo as primeiras experiências educativas em duas escolas de ensino público, possibilitando-me perceber que o ato de ensinar e aprender a partir da arte penetrava na vida profissional. O contato com a prática de ensino oportunizou a observação da ausência da música no ambiente escolar, bem como no currículo, fomentando a sensibilidade para a busca da música como princípio formativo-educativo no espaço escolar, de modo a pensar a música para o desenvolvimento de aspectos significativos na formação humana.

A idéia de pensar a relação entre música e educação, foi reforçada a partir do nascimento de um filho com síndrome de Down, conduzindo-me aos estudos e pesquisas. No primeiro momento, procuramos informações sobre a síndrome de Down e as possibilidades sociais e educativas que as pessoas com esta síndrome possuíam? E, quais os procedimentos necessários à condução de uma boa aprendizagem? Meio a tantas indagações a realidade demonstrava a sensibilidade de João Pedro para a música, despertando a possibilidade de usar a música como instrumento de transmissão de saberes para o desenvolvimento 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 necessidades educativas especiais passei a me debruçar de forma mais sistemática e objetiva, 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 ao mesmo tempo, que percebi a escassa bibliografia na área da Educação Musical Especial e constatava a falta do ensino de artes, em especial da música, na constituição do currículo escolar, como também a falta um acompanhamento sistemático, como estratégias metodológicas diversificadas para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência no processo de escolarização.

Nesse contexto, a temática da pesquisa se definiu a partir da problematização do tema inclusão escolar em que se questionou como a escola pública do município de João Pessoa vem trabalhando com 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? Neste sentido, nosso objetivo foi apreender como está se dando o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa. Reconhecer se a música vem sendo utilizada no currículo escolar para a constituição do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A partir desses objetivos realizou-se a pesquisa em 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, em que o principal critério de escolha foi o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares.

Ressalta-se que não foi objetivo da pesquisa fazer uma análise comparativa entre a Escola A e B, mais conhecer as práticas inclusivas e o uso da educação musical com instrumento de formação que pode proporcionar o desenvolvimento de aprendizagem das pessoas com deficiência. A Escola B foi uma nova opção ante a dificuldade de diálogo com os professores da Escola A, pois nela encontramos maior receptividade e ações mais contundentes do processo de inclusão, sem contar que na escola B existia um professor de música desenvolvendo atividades com os alunos em sala de aula. .

Para tanto, a pesquisa se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa a partir dos procedimentos metodológicos de observações sistemáticas na escola e na sala de aula, registradas em diário de campo, questionário aos professores e entrevista com professores e gestores das respectivas escolas.

O tratamento dos dados coletados processou-se sob a análise da técnica de conteúdo, fundamentada a partir da categoria de análise teórica inclusão, tendo por base as ideias de Mazzotta (2005), Jannuzzi (1992-2004), Saad (2003), Sassaki (1997), Prieto (2006); e a categoria educação musical fundamentado, pelo pensamento de Fonterrada (2003), Bréscia (2003), Penna (1990), Gainza (1998), Queiroz (2000), Schafer (1991), Swanwick (2003), Louro (2006). O estudo desses autores oportunizou estabelecer relações entre a música e a deficiência, em que se destaca o potencial motor e cognitivo da música no desenvolvimento das aprendizagens da pessoa com deficiência, condição fundamental para a formação do sujeito e o processo de inclusão destes na sociedade.

A partir deste encaminhamento metodológico os resultados da pesquisa são apresentados a partir de três capítulos. No primeiro faz-se uma contextualização histórica-social e política da inclusão, com o objetivo de se reconstruir os aspectos históricos da educação e a perspectiva da inclusão no Brasil e na Paraíba. No segundo capítulo intitulado “Educação musical especial: música e musicalidade” explicitam-se o debate acerca da importância da música e suas potencialidades para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. E, no terceiro capítulo expõem-se o *lócus* da pesquisa e as observações da escola e sala de aula, processando-se a análise das falas das professoras a partir dos dados do questionário e das entrevistas, qual seja, o processo de inclusão e aprendizagem da pessoa com deficiência nas Escolas A e B. E, por último, as considerações finais em que se apresenta algumas idéias pedagógicas para utilização da música no espaço escolar para o desenvolvimento dos alunos, sejam eles considerados ou não especiais.

CAPÍTULO I

1. 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 idéias para a educação e para o desenvolvimento das aprendizagens das pessoas com deficiência.

A forma de pensar a inteligência marca as concepções que influenciaram na idéia 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 da concepção do *pré-determinismo* de Rousseau (1712-1778) que se perpetuou até o início do século XX, essencialmente com as idéias pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827) e de Froebel (1782-1852).

No contexto da educação da *Idade Média*, os deficientes eram encarados como “criaturas de Deus” ou como “bobos da corte”. Às vezes 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* referem-se a eles como indivíduos possuídos por satanás. Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a 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 a 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*, 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 Abbé-de-l’Eppée inventou o *método dos sinais*,

destinado a completar o alfabeto manual e também, para classificar vários objetos que não podiam ser distinguidos pelo sentido auditivo. Os trabalhos Abbé-de-l’Eppée tiveram muita relevância na época, levando o inglês Thomas Braidwood (1715- 1806) e o alemão Samuel Heinecke (1729 – 1790) a realizarem práticas nos seus respectivos países, criando, assim, institutos para “surdos-mudos”.

No atendimento aos deficientes da visão, há um grande destaque para *Valentin Haüy* fundador do *Institute des Jeunes 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 fosse atraído pelos inimigos. Tal técnica de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, reproduzia os trinta e seis sons básicos da Língua Francesa. Essa idéia 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*, e, depois de algum tempo, 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 envolvimento, 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 a ruídos fortes, cheirava tudo que conduzia a mão, se locomovia aparentemente de forma agalopada e andava de quatro, quando conseguia ser rápido. Essa criança de hábitos selvagens provocou um grande interesse entre filósofos e cientistas, bem como entre toda sociedade. Após a sua captura, foi conduzido para uma instituição destinada a doentes e a

indigentes, próximo ao local onde fora encontrado, chamado de asilo Saint-Affrique, permanecendo nesse local apenas um mês, sem nenhum cuidado especial. Logo após, 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 apenas 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 designada uma comissão de naturalistas, anatomistas pelo médico Philippe Pinel, para examinar o estado em que se encontrava o jovem. Foi o relatório de Pinel, que causou maior repercussão. Pinel comparava o jovem a outros indivíduos que se encontrava em Bicêtre e concluiu que o garoto do Averyon teria sido abandonado por ser idiota e não haveria esperança alguma na possibilidade de educá-lo.

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

O envolvimento, na concepção de Fonseca (1987), reproduz uma concepção contrária ao pré-determinismo, que responde a um extremismo com outro. Nesta 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), Maria Montessori (1870-1952), Ovídio Decroly (1871-1932), sendo 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

peessoas 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, o interacionismo. Nela, a hereditariedade não se opõe ao meio, sendo os fatores biológicos considerados como condições vitais que influenciam os fatores sociais, interagindo-os. 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) e 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 psicometria que faziam a categorização e classificação das pessoas conforme o grau de deficiência, utilizado por Binet no início do século XX, contribuíram para a mudança do atendimento da deficiência passando esta do âmbito da medicina para a psicologia. As pessoas que apresentavam deficiência deixavam os asilos e os hospitais para passarem à escola especial ou comum.

Os testes de inteligência deram um grande avanço, mas não conseguiram ser úteis à educação e a reabilitação como se esperava. O QI como instrumento pedagógico ainda não dava soluções satisfatórias para compreender a função cognitiva, sendo suspeito, porque assume pela dependência de normas etárias (idade mental) que os sujeitos observados tiveram idênticas oportunidades, o que é difícil de provar. Por este motivo, apesar da psicometria tentar contribuir para a educação dos deficientes, não foi satisfatório para a cura e reabilitação desses sujeitos.

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

1.1. O processo de Educação Inclusiva no Brasil

A história da educação brasileira é marcada por uma grande desatenção à educação de modo geral e, especificamente à educação das pessoas com deficiência, oferecida de forma segregativa e excludente desde o período colonial, pois não existiam políticas públicas efetivas voltadas ao atendimento destes sujeitos separados por categorização de deficiência.

No Brasil colonial, a educação pública era quase inexistente, o ensino era direcionado basicamente para a elite ficando as classes populares e as pessoas que apresentavam deficiência, totalmente excluídas do processo de ensino formal. Eram tratadas sob a forma assistencialista e filantrópica, e acreditava-se que as pessoas com deficiência não tinham capacidade de aprendizagem como as demais em escolas regulares, eram marginalizadas, excluídas tanto do sistema escolar, como da vida social. Segundo Jannuzzi (1992), a educação especial no Brasil aparece, ainda que de forma acanhada, no final o século XVIII e começo do século XIX, acompanhada de mudanças surgidas sob forte influência do liberalismo¹, que passa a fundamentar a garantia dos direitos à gratuidade da instrução a todos os cidadãos, conforme a Constituição de 1824, em seu Art. 179;

[...] garantidos os direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros – A Inviolabilidade dos Direitos Cívicos dos Cidadãos, [...] – a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. – Colégios e Universidades onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Artes, e Artes. (FREIRE apud. BARBOSA, 2006, p. 18).

Em 15 de outubro de 1827 é promulgada a primeira Lei Orgânica, na qual se propunha a criação de Escolas de Primeiras Letras. A proposta continha a metodologia do ensino mútuo dos alunos dos mais adiantados aos mais atrasados. Essa proposta não aconteceu, pois na época não existiam professores que dominassem os conteúdos, pois somente em 1834 com a promulgação do Ato Adicional as províncias passaram a ter responsabilidade de responder pelo ensino primário e a formação dos professores. Contudo a educação fundamental permanece ofuscada, e a educação para crianças deficientes, pouco

¹ Corrente filosófica que impulsionou várias reformas na educação, inclusive a implantação da Educação Especial.

se falava, pois não existia uma cobrança mais enérgica por parte da sociedade. Pelo contrário, a sociedade se protegia juridicamente do deficiente, do incapacitado físico ou moral, de forma que o atendimento escolar destes iniciava-se em instituições particulares (JANNUZZI, 1992, p. 21). É, a partir do projeto do Deputado Cornélio França (1835) que se começa a pensar em uma educação voltada para os deficientes. Esse projeto tinha como proposta a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos e mudos, mas infelizmente o projeto foi arquivado. Portanto, a educação direcionada a essa clientela permaneceu sem rumo.

Entre o período de 1838 a 1846 foram criadas no Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Ceará e São Paulo, escolas normais, tendo como função a formação de professores, mas, devido à falta de estrutura e precariedade dessas escolas as mesmas tornaram-se ineficazes para formar professores para a grande demanda da população, mais ainda, para a educação escolar dos deficientes.

No Brasil Império, a classe dominante e o governo mantinham uma intensa aproximação com os modos de produção e subsistência. Como naquela época a economia era de base rural, limitando-se ao trabalho braçal, não era necessariamente obrigatória a educação do povo como também as dos deficientes mentais, já que todos se adequavam ao modo de produção, haja vista que em uma sociedade agrícola, sempre se tinha uma tarefa que podia ser executada por analfabetos.

Somente a partir de 1854, através do Decreto Imperial nº - 1.428, sua Majestade Imperial D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro em 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sendo inaugurado em 17 de setembro do mesmo ano. Esse instituto foi criado através da grande contribuição do cego José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto Real dos jovens Cegos em Paris, período em que estava sendo posto em prática o invento de Louis Braille. Ao concluir seus estudos em Paris, volta ao Brasil em 1850 com a intenção de criar uma escola para cegos usando o sistema Braille, o mesmo que o alfabetizou. Então, passa a escrever e publicar na imprensa, artigos sobre as possibilidades e condições de pessoas cegas poderem estudar, utilizando como exemplo sua própria experiência. Dessa maneira, passa a lecionar através do sistema Braille, começando a ensinar a uma moça cega, Adélia Sigaud, filha do Dr. Francisco Xavier Sigaud, médico francês naturalizado da Corte Imperial. Através de suas experiências, foi levado pelo Dr.

Sigaud para uma entrevista com o Imperador do Brasil D. Pedro II. Ao explicar ao Imperador como uma pessoa cega podia ler e escrever corretamente através do sistema Braille, fez com que D. Pedro II se sensibilizasse com a idéia, dando plenos poderes ao professor Azevedo e ao médico Dr. Sigaud para que fosse criada uma escola para cegos, similar a de Paris.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, trinta e seis dias após a inauguração, através do decreto nº. 408 passou a denominação Instituto Nacional dos Cegos que, mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo decreto nº. 1.320, passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). E o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, fundado em 26 de setembro de 1857 pelo professor francês Hernest Huet com o apoio do imperador. Nesta época, o Instituto funcionava como asilo onde eram aceitos somente surdos do sexo masculino, vindos de todos os lugares do país, na sua maioria abandonados pelas famílias. Cem anos após sua fundação passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Nesses dois Institutos foram instaladas oficinas e abertas possibilidades de discussão da educação da pessoa com deficiência nos aspectos pedagógicos ou médico-pedagógico. Mazzotta (2005, p. 30) assinala que sobre o tipo de assistência prestada, há informações insuficientes para sua caracterização educacional. Poderia trata-se de assistência médica às crianças deficientes e não propriamente atendimento educacional; ou ainda, atendimento médico-pedagógico.

Apesar das ações serem significativas no contexto histórico educacional, não ficou claro o tipo de assistência voltada às pessoas com deficiência. Provavelmente a assistência médica teria sido a mais freqüente, já que não há informações suficientes sobre o atendimento educacional ou atendimento médico-pedagógico.

No período Republicano ocorrem mudanças no âmbito do ensino, a exemplo a reforma Benjamin Constant (Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890) que tinha como idéia principal a laicidade, liberdade de ensino e gratuidade da escola primária (JANNUZZI, 2004, p. 25).

Percebendo o valor da pedagogia, os médicos criaram escolas anexas ao atendimento hospitalar psiquiátrico, para o atendimento de crianças que apresentavam um quadro clínico comprometido. Os médicos, Juliano Moreira e Fernando Filgueiras, sentindo a necessidade de ajudarem a essas crianças, fundaram no Rio de Janeiro o Pavilhão

Bourneville, como meio de ajuda educativa e clínica, pois para esses médicos, se essas crianças tivessem tratamento especial, elas podiam melhorar sua convivência com outros, como expõe Jannuzzi (2004, p. 38):

Esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando, pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso. Há a apresentação de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico [...] Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então.

Na vertente psicopedagógica, a psicologia passa a ser uma grande aliada no atendimento à pessoa com deficiência a partir da influência da Europa. Na França, são difundidas as idéias de Alfred Binet (1857-1911), tendo como colaborador Theodoro Simon (1871-1961), estes estudiosos pesquisavam sobre psicologia genética, utilizando os testes de inteligência por eles criados. A contribuição de Binet, segundo afirma Pessotti (apud. SAAD, 2003), embora mal-entendida por seus seguidores, teve o mérito de ter passado a deficiência mental do âmbito da medicina para o da psicologia. Na prática, as pessoas com deficiência deixaram os asilos e os hospitais para passarem para a escola especial ou comum. Essas idéias influenciaram o professor Clementino Quaglio, que em 1909, criou o laboratório de Psicologia Experimental em Amparo (São Paulo).

O professor Clementino Quaglio realizou pesquisas aplicando a escala métrica de inteligência de Binet e Simon com crianças do ensino primário e do jardim-de-infância em que pretendia apontar os deficientes mentais representando uma clivagem “nova”, baseada nos critérios de aproveitamento escolar. A função dessa escala era apontar as crianças anormais. Contudo da forma como era aplicada não se conseguia resultados satisfatórios, já que não se levava em conta outros fatores do aluno, pois, para os professores “anormais” eram aqueles todos aqueles que apresentavam algum problema de indisciplina. (JANNUZZI, 2004).

Dessa forma, as aplicações dessas medidas se tornavam segregadoras, pois, foram elas que deram origem às classes especiais, a partir do Decreto n.º 838/1911, da Reforma de Ensino Primário, Normal e Profissional, que sugeria a criação de subclasses especiais,

como também a formação de profissionais para atuar especialmente com esses alunos, sob a perspectiva do pensamento positivista que colaborou para a formação de escolas e classes especiais.

O modelo médico da deficiência considerava o deficiente como um doente ou, o que é mais grave, “inválido”, ou seja, inútil (SASSAKI apud. SAAD, 2003, p. 58). Desse modelo, derivaram propostas de reabilitação. O modelo médico influenciou a sociedade de tal forma que, ainda hoje, é muito comum encontramos quem considere a pessoa deficiente como doente em que a educação especial foi caracterizada por muito tempo como:

[...] Um conjunto de recursos e serviços educacionais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentavam necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA, 2005, p.11),

Esses recursos eram vistos de forma segregadora e assistencialista, porque não visava especificamente à educação do deficiente na rede de ensino formal, mas a reabilitação do mesmo, que na sua maioria era tirado do convívio dos demais educandos ditos “normais”, e atendido de forma diferenciada em instituições especializadas.

A educação especial, por conseguinte, distanciou-se muito do currículo escolar, e atendeu, cada vez menos a objetivos tipicamente escolares. O distanciamento ocorreu em duas direções opostas: às vezes, degradando-se a escola e transformando-a em instituição de mera custódia e assistência, sem nenhuma função educacional, e preenchendo o tempo com atividades manuais pseudo-educativas; outras vezes, orientando o trabalho educacional para aquisição de habilidades básicas: cognitivas, interpessoais, de autonomia e de competência social. Em ambos os casos, a educação especial, em centros específicos, distanciou-se muito da escola regular, e nunca foi, a rigor, uma via paralela, para utilizarmos o mesmo termo. (FIERRO Apud. SAAD, 2003, p. 58-59)

Como podemos observar, a Educação Especial estabeleceu-se como um sistema de educação diferenciada do sistema regular de ensino, distanciando-se, do currículo escolar, transformando-se em instituições assistencialistas sem se preocupar com o desenvolvimento educacional do aluno com deficiência, pois o currículo escolar destas instituições preocupava-se apenas em promover a interação a partir do manuseio de habilidades que a pessoa pudesse fazer.

1.2. As políticas de Educação Especial na sociedade contemporânea

No Brasil, as mudanças no âmbito político, social e econômico no último século, interferiram diretamente no rumo da educação. Pós-primeira guerra, a economia passou por um momento de inércia, persistiu o favorecimento à elite nacional, enquanto grande parcela da classe média e das classes populares continuava sem acesso à escola, pois o capital brasileiro concentrava-se ligado à produção agrícola, tendo as exigências de mão-de-obra especializada supridas pelos imigrantes italianos e espanhóis.

Esses imigrantes influenciaram nos movimentos por educação e emancipação social, já que os mesmos advinham de um nível de realidade bastante diferente, nessa época na Europa as indústrias encontravam-se num estado acelerado de crescimento, bem como de atuação dos movimentos sindicais.

Com o desenvolvimento acelerado da indústria, o Brasil passou a exigir mão-de-obra qualificada, e, para isso, era preciso investir na educação, pois, nesse período, havia um grande índice de analfabetos que precisavam ter pelo menos o mínimo de instrução, para se inserirem no mercado de trabalho. É nessa nova realidade a população passa a pressionar para que o governo dê condições à população de ter acesso à escola, passando a sociedade civil a se organizar em grupos e associações para que a educação dirigida aos deficientes fosse também mais assistida.

Entre as décadas de 1920 e 1930 a escola primária pública começou a ser popularizada na condição do acesso, pois o nível de analfabetismo da população em idade escolar chegou a números espantosos. Jannuzzi (1992) registra que, em 1920, para cada grupo de 1.000 habitantes, encontrávamos apenas 41 alfabetizados, subindo este índice para 45 cidadãos alfabetizados em 1932, havendo várias reformas educacionais que influenciaram os rumos da educação e da educação especial.

Entre os estudiosos europeus que vieram ministrar cursos aos educadores brasileiros destaca-se a psicóloga russa Helena Anita Antipoff, pessoa responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais que preocupava-se em integrar o aluno com deficiência na rede regular de ensino. Essa profissional, ao se deparar com um grande índice de professores despreparados e desinteressados em investir na aprendizagem do aluno deficiente, criou instituições especializadas como a Sociedade Pestalozzi de Minas

Gerais, participando ativamente do movimento que culminou na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, em 1954 no Rio de Janeiro. Tal atitude foi uma contradição em relação à idéia de integração que acompanhava sua proposta educativa.

Nesse mesmo período, era difundida no Brasil a teoria educacional da Escola Nova, constante do livro de Lourenço Filho, publicado em 1930, sob o título “Introdução ao estudo da Escola Nova”, teoria essa influenciada por educadores que trabalharam com crianças que apresentavam deficiências, como Montessori, Decroly e outros.

A Escola Nova, que surgiu no final do século XIX em alguns países da Europa, caracterizava-se pelas propostas diferenciadas das escolas tradicionais, acreditava no poder da educação, como transformação das desigualdades sociais, estimulando, assim, a liberdade individual da criança. No Brasil, as idéias da Escola Nova foram baseadas no pensamento de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo americano. Para ele, a educação é uma necessidade especial. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme no prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas idéias e conhecimentos.

As ideias de Dewey e da Escola Nova no Brasil foram introduzidas através da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), tendo como defensores Fernando de Azevedo, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). Esse movimento gerou uma grande renovação no ensino, através de importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. Os escolanovistas entendiam que a educação era o elemento autêntico e eficiente para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Para alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser apoiada no indivíduo integrado na democracia e no cidadão atuante.

Apesar das mudanças de concepção educacional percebidas no sistema educacional regular, a Educação Especial continuava muito restrita no país. Segundo Jannuzzi (1992), até 1930 existiam apenas 16 locais para educação de deficientes mentais, subindo este número para 22 estabelecimentos em 1935.

Contraditoriamente, ao passo que a proposta da Escola Nova conquistava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, como forma de garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos, os alunos deficientes eram encaminhados a instituições especiais, por não acompanharem os demais no aprendizado, sendo, assim, discriminados e excluídos do ensino formal. Embora a Escola Nova defendesse a educação para todos, não contemplava o acesso dos deficientes nas classes regulares, e esse acesso negado fez com que a Escola Nova contribui-se, de forma incisiva, para a exclusão da pessoa com deficiência.

Nos meados do século XX, vários países do mundo levantaram a bandeira num movimento pela institucionalização de escolas especiais comunitárias e classes especiais em escolas públicas. Mesmo com a especialização das instituições específicas para cada deficiência, como escolas especiais, centro de habilitação, clubes sociais especiais e associações desportivas especiais, contudo, permaneceu o paradigma da exclusão (SAAD, 2003). Até os anos 1940 a educação dos deficientes não era considerada de muita importância, haja vista que o país como um todo apresentava pouca escolarização. As reformas estaduais que aconteceram até a época não eram dirigidas à educação da pessoa com deficiência, e sim à educação dos indivíduos considerados “normais”, a partir do modelo aceito por profissionais especialistas. Após a segunda Guerra Mundial surgiram novas perspectivas para as pessoas com deficiência através do trabalho de estudiosos como, Piaget (1896-1980), Vigotsky (1896-1934), Ausubel (1918), Luria (1902-1977), Wallon (1879-1962), Feuerstein (1847) entre outros.

Nesse momento histórico, a categorização de deficiência sofreu um refinamento propiciando uma nova categoria que foi chamada de “Dificuldades de Aprendizagem” associada ao “Insucesso Escolar” derivada da democratização do ensino. Criaram-se classes especiais e classes de apoio para atender os alunos com deficiência e cogitou-se a interação deficientes/não deficientes, passando-se a pregar a integração e ulteriormente a inclusão (FONSECA, 1987).

A partir da década de 1960 a iniciativa privada em sua maioria filantrópica sem fins lucrativos, fortalece-se no terreno da educação especial com o trabalho voltado ao deficiente mental, em função da ausência do governo nessa área. Assim, um casal de professores Tiago e Johanna Würt, inspirados na concepção da Pedagogia Social do

educador suíço Henrique Pestalozzi, criam o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul. Essa ação transformou-se em um movimento precursor que, com divergências, se expandiu pela Brasil. Nesse mesmo período foram criadas campanhas de educação e reabilitação de deficientes mentais, auditivos e visuais, objetivando proporcionar suporte técnico - financeiro às secretarias de educação e institutos, para que fosse implantado e melhorando o atendimento às pessoas com deficiência.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº- 4.024/61 contempla a pessoa com deficiência em dois artigos (88, 89), que prevêem a necessidade de levar a Educação Especial aos sistemas educacionais de ensino. E acrescenta no artigo 88 que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Apesar da Lei 4.024/61 garantir os direitos de todos, inclusive da pessoa com deficiência, ao acesso a educação, o que se presenciava, de modo geral, eram os atendimentos segregativos e excludentes. A partir da Constituição de 1967, conforme analisa Rodrigues (1994), o Estado começa a reconhecer o dever de implementar educação pública às pessoas com deficiência, aclamando o discurso do enquadramento da educação especial no sistema educacional em moldes restritivos. No seu título X, art. 88, postula a Constituição: *“a educação do excepcional deve, no que for possível, enquadrar-se no Sistema Geral da Educação, a fim de integrá-lo na comunidade”*.

O parecer de autoria de Valnir Chagas nº 848/1972 junto à LDB Nº 4.024/61 ressalta que a Educação Especial merece uma atenção maior do MEC, a fim de garantir o apoio financeiro e técnico e o acesso dos deficientes as várias instituições educacionais. Esse parecer foi implementado pelo Ministério da Educação e Cultura que teve o papel de ofertar subsídios, reforço técnico e financeiro às instituições mais carentes garantindo e assegurando o ensino dos “excepcionais” em escolas regulares, através de várias ações como desenvolvimento de técnicas a serem utilizadas para o melhor desempenho destes; preparo e aperfeiçoamento do pessoal e melhoria das instalações escolares.

Essa atenção à educação especial se faz sentir nas reformas educacionais efetuadas no Regime Militar, sendo criado no governo Médici (1969-1974) pelo decreto Nº 72.425 de 3 de julho 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão esse responsável pela formulação e acompanhamento de

uma Política Nacional de Educação Especial, com autonomia administrativa e financeira. A finalidade desse órgão era de planejar e promover desenvolvimento de educação especial pré-escolar nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, educandos com problemas de condutas e superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade e obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientaram a educação especial (BRASIL, 1977).

No I Plano Nacional de Educação Especial (1977-1978), segundo Barbosa (2006, p. 30), consta a programação de ações prioritárias de treinamentos em diferentes níveis, como: capacitação de técnicos dos órgãos centrais de Educação Especial, nas várias esferas administrativas, envolvidos no planejamento da educação especial; capacitação de profissionais que iriam atuar, diretamente, no atendimento ao excepcional, incluindo professores de classes especiais e comuns; criação e manutenção de cursos de licenciatura curta e plena; preparação de docentes em nível de especialização, mestrado e doutorado, no país e no exterior, constituindo-se num movimento de integração² escolar.

O movimento de integração surge no início da década de 1960 nos países nórdicos, quando se discutia às práticas sociais e escolares de segregação. O processo de integração surgiu para que fosse destruída a prática da exclusão social em que foram subordinados os deficientes durante muito tempo. O movimento de luta pela integração iniciou-se na Europa, no contexto da II Guerra Mundial, que via seus compatriotas mutilados, debilitados e com problemas mentais. Por estes motivos, as sociedades desses países, sentindo a necessidade de reintegrar estes indivíduos considerados “veteranos de guerra” à sociedade, perceberam a importância de promover formas de atendimento e integração dos mesmos na sociedade.

A integração fundada no princípio de normalização tinha como objetivo proporcionar condições às pessoas que apresentavam deficiências. Normalizar tem por objetivo dar às pessoas excluídas da sociedade condições para que as mesmas possam viver harmonicamente com as outras pessoas, excluindo toda forma de classificação. Normalizar

² Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que a palavra “integração” tem sido bastante utilizada, com diferentes interpretações, nos vários segmentos da sociedade que lidam de uma maneira ou de outra, com indivíduos com deficiência. Para as autoras “integrar” (do latim: *integrare*) significa “formar”, “coordenar” ou “combinar” num todo unificado (unido), e “integração” significa o ato ou processo de integrar.

não significa tornar o excepcional normal, mas que a eles sejam oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem (MIKKELSEN apud. RIBEIRO, 2003).

Saad (2003) comenta que a proposta de integração segue o modelo médico da deficiência, uma vez que procura tornar a pessoa “melhorada” para poder participar da sociedade. Por esta prática, o indivíduo deveria ser preparado para adaptar-se ao convívio social, só retirado desse convívio caso não houvesse adequação de sua inserção. Embora, a integração tenha um fundo discriminatório, considera-se um avanço, já que viemos de uma segregação total e, agora, os alunos com deficiência que antes eram tidos como incapacitados de aprender, já são capazes de juntar-se aos demais a partir das oportunidades.

Infelizmente as oportunidades em uma sociedade capitalista ficam a desejar, pois, não aconteceu de fato a integração do aluno com deficiência no ambiente escolar, já que não foram oferecidas a esses sujeitos as condições favoráveis, pois o deficiente era apenas matriculado no sistema regular de ensino, sem as condições necessárias para sua permanência e sucesso no sistema educacional.

A integração oferecia a pessoa com deficiência oportunidades de transitar entre o ensino regular e o especial, ficando a mercê deles, a condição de se efetivarem ou não no sistema escolar. O propósito existente era de colocar o aluno com deficiência no sistema escolar, sem que houvesse uma preocupação metodológica e recursos que realmente inserissem esses alunos na escola.

Na concepção de Fonseca (1987, p. 85), “para tornar possível uma política de integração é de suma importância que se alarguem as oportunidades educacionais. Os programas e os currículos terão de ser necessariamente diferentes, para que possa se adaptar às necessidades educacionais específicas das crianças deficientes”, pois é preciso que a escola se modifique e se estruture de forma que o aluno possa se sentir integrado. Não é o aluno que tem que se adaptar às exigências da escola, e sim o inverso. O sistema educacional precisa respeitar a individualidade e as potencialidades das pessoas, facilitando suas aprendizagens, e não segregando os diferentes em escolas especiais ou instituições especiais.

No Brasil o princípio da integração se firma a partir da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus – LDB Nº 5.692/71 em que expressa no artigo 9º que;

[...] os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Esse artigo aborda a junção dos alunos considerados tradicionalmente como “excepcionais” com aqueles com atrasos recebendo assim um tratamento especial. Esse pensamento acaba por trazer graves conseqüências para o desenvolvimento da educação das pessoas com deficiência, já que haverá uma grande multiplicação das classes especiais para alunos considerados deficientes mentais leves ou com outros problemas de aprendizagem ou disciplina.

Nos anos de 1980 ocorreram grandes transformações tanto no âmbito político, como econômico e social, a redemocratização do país, a abertura política e eleições diretas, deram a população o direito de reivindicar e lutar por uma melhoria de vida. É nesse contexto que as instituições filantrópicas e particulares trazem à tona a discussão pelos direitos das pessoas que apresentavam necessidades especiais, bem como denunciam as discriminações e os preconceitos vividos por essa parcela da população.

A Constituição Federal de 1988 reserva vários dispositivos garantidores de direitos a essa população. Desses, o mais divulgado é o artigo 208, inciso III, que estabelece o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Apesar da garantia da lei, a palavra **preferencialmente** posta no texto legal, tem promovido grandes discussões, no contexto da uma educação para todos, pois o que, ainda, se presencia nas escolas é a prática da exclusão diante da falta de estrutura das escolas e dos profissionais ao acolher e trabalhar com todos.

Somente na década de 1980 o sistema de educação, tanto regular como especial, começaram a ser mais diretamente desafiados. As críticas ao modelo tradicional de ensino contribuíram para a análise dos vínculos da educação com a sociedade, gerando debates a respeito das questões sociais, assim como fortalecendo o processo de reivindicações de cidadania e democracia (BARBOSA, 2006). De modo que esta concepção e dinâmica de exclusão, sob a perspectiva da chamada educação especial e integração se alastra por todo o país como é possível de ser verificado, no caso da Paraíba, João Pessoa *locus* privilegiado da pesquisa

1.3. Educação Especial na Paraíba: aspectos históricos institucionais

A educação especial na Paraíba surge com a criação do Instituto dos Cegos da Paraíba “Adalgisa Cunha”, datada no dia 16 de março de 1944. Essa entidade funciona em caráter filantrópico, direcionada ao atendimento educacional dos deficientes visuais. Esse instituto de ensino especial funciona em regime de internato, semi-internato e externato, acolhendo não só os alunos deficientes visuais do estado, mas também os que migram de outros estados do Nordeste, a exemplo do Rio Grande do Norte e Pernambuco.

Em 1957, surgiu a Clínica Pedagógica Profissionalizante “Prof. José Régis” denominada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, criada pelo Decreto Nº 531, de 28 de maio desse mesmo ano, tendo por objetivo o atendimento aos deficientes mentais e deficientes auditivos, funcionando, atualmente, com sede própria no bairro dos Bancários. No ano de 1973, no dia 03 de setembro, foi inaugurada a Escola de Educação Especial, reunindo os professores e alunos da APAE, e especialistas convidados, tendo a princípio quarenta alunos matriculados, que reunia duas categorias, os deficientes mentais e deficientes de áudio-comunicação. O objetivo da escola era de integrar o aluno com deficiência mental à sociedade, pondo em ação várias atividades, como: desenvolvimento da psicomotricidade, escolaridade e educação pré-profissionalizante, visando ao desenvolvimento integral desses alunos.

O governo do Estado, através da Secretaria de Educação e Cultura, criou pelo Decreto Nº. - 7.949, a Coordenadoria de Educação Especial (CODESP), em 1º de março de 1977. Esse órgão era responsável pelas atuações da educação especial na Paraíba, tendo a responsabilidade de administrar o atendimento ao aluno excepcional, com o objetivo de promover a expansão e melhoria do Ensino Especial, bem como de dar assistência técnica, financeira e pedagógica às diversas áreas da “excepcionalidade”.

Segundo Rodrigues (1994), na Paraíba, as classes especiais foram criadas em 1975, na Escola Argentina Pereira Gomes. Em textos oficiais da Secretária de Educação e da Coordenadoria de Educação Especial - SEC/CODESP (1985, p. 15), segundo a autora encontra-se as orientações para a estruturação de tais classes, assim caracterizadas:

A classe especial instalada em escola comum é caracterizada pelo agrupamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, podendo ser

consideradas na categoria de deficientes mentais educáveis. Tais alunos, que estão nas Escolas de Ensino Regular, formam classes de aproximadamente 15 alunos sob orientação de um professor especializado.

A autora segue dizendo que se encontram ainda textos oficiais (SEC/CODESP, 1985, p. 15) em que tais classes são referência pelo seu funcionamento e orientação especializada:

As classes especiais funcionam em escolas da rede estadual de ensino com número reduzido de alunos por turma com orientação de um professor especializado, utilizando equipamento, métodos, técnicas e recursos específicos.

Para que fosse possível formar essas classes os alunos passavam por uma triagem diagnóstica, efetuada por técnicos especializados da SEC³, e a partir dos resultados alcançados, estes alunos selecionados eram encaminhados às classes especiais.

Em setembro de 1977, a Secretaria da Educação e Cultura implantou a 1ª classe Especial na Escola de Aplicação do Instituto de Educação da Paraíba. Essa instituição tinha por objetivo atender às necessidades dos alunos que não acompanhavam o ensino regular e que se encontravam fora da faixa etária, com alto índice de reprovação.

Os alunos encaminhados a essas classes especiais, num primeiro momento, eram aqueles que não tiveram acesso a gradação seriada da 1ª- a 4ª- séries do 1º- grau; isto é, aquele aluno que, com idade cronológica de 7-8 anos, ingressa na 1ª- série após repeti-la por mais de dois anos, encontrando-se fora da idade considerada ideal das séries iniciais. Com 9-10 anos e com dificuldades de desempenho escolar e outros problemas subjacentes à situação social, este aluno é encaminhado às classes especiais como aluno “*especial*”. As famílias desses alunos, que geralmente vivenciam o fracasso escolar aceitavam sem questionar a colocação de seus filhos nestes programas (RODRIGUES, 1994).

Lopes (2002) cita que, para a expansão dos serviços em Educação Especial, a CODESP, tomando por base as necessidades locais dentro de suas disponibilidades e se propõe a:

- Interiorizar os serviços de Educação Especial, de forma gradativa.

³ Na época o órgão responsável pela Educação Especial na SEC era a CODESC, até 1991 com a criação da FUNAD.

- Manter os serviços de pesquisa permanente para um real conhecimento da clientela excepcional do Estado.
- Manter através da aquisição de material permanente e de consumo didático-pedagógico, Classes Especiais das Escolas de 1º Grau e das Escolas Especiais.
- Implementar o atendimento em oficinas profissionalizantes.
- Atualizar professores e técnicos, através da oferta de cursos.
- Prestar assistência técnico-pedagógica às Classes Especiais do Estado.

Até a implantação da Coordenadoria de Educação Especial - CODESP, a Escola de Educação Especial era a única entidade oficial para deficientes, a mesma assessorava a Secretaria da Educação e Cultura no tocante aos assuntos acerca da Educação Especial.

No dia 18 de dezembro de 1989, foi criada a fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD - pela Lei Nº 5.208, dirigida ao atendimento às pessoas portadoras de deficiência, objetivando habilitar, reabilitar, profissionalizar, inserir no mercado de trabalho, desenvolver programas de prevenção e capacitar recursos humanos. Seu funcionamento voltado ao atendimento dos deficientes, data de abril de 1991. Neste mesmo ano, por decisão do então secretário de Educação, as atribuições da CODESP – foram absorvidas pela FUNAD, que passou a gerenciar a Educação Especial na Paraíba.

A partir desse momento, a FUNAD adota critérios para fins de encaminhamento e organização das classes especiais, como afirma Rodrigues (1994):

- a) Índice de repetência do alunado;
- b) Encaminhamento das escolas de rede comum de ensino, com ficha-síntese da queixa apresentada sobre o aluno;
- c) Encaminhamento de médicos especializados, juizados de menores, e outros;
- d) Observações que comprovem o comportamento inadequado do aluno em sala de aula.

Certamente, esses critérios, segundo a autora, com certeza permitem inferir sobre possíveis formas de expressão da deficiência mental leve, tais como “atraso de aprendizagem”, “distúrbios de conduta”. Eles informam sobre mecanismos de encaminhamentos às classes especiais, destacando o diagnóstico dos alunos elaborado por serviços especializados.

Ainda na década de 1980, no dia 05 de julho de 1989, é fundada na cidade de Santa Rita a APAE, Instituição de cunho filantrópico, cultural, assistência educacional, sem fins lucrativos, direcionada ao atendimento dos deficientes mentais (LOPES, 2002).

Após alguns anos, em junho de 1993, foi criada a Assessoria de Educação Especial – A.E.E – por iniciativa da Presidência da FUNAD, atendendo a uma reivindicação da Diretoria Técnica e Coordenadorias, para coordenar e desenvolver ações referentes à educação especial, em conjunto com outros Centros Regionais de Ensino. Para Lopes (2002), é oportuno destacar que a Universidade Federal da Paraíba se integra às instituições, que considerando a preocupação crescente de instituições públicas e privadas nesse tipo de educação, cria através da Resolução nº 06/90, o Núcleo de Educação Especial – NEDESP, que tem por objetivo principal, aperfeiçoar os docentes, discentes e comunidade em geral que trabalham com a educação especial.

A autora comenta que existem no estado inúmeras escolas de caráter público e privado, que realizam atendimento especializado às pessoas com deficiência impulsionando mecanismos de ações e regulamentações de acesso aos espaços sociais e educacionais. No entanto, estão longe de ser um atendimento educacional satisfatório. Embora esse tipo de atendimento educacional que classifica indivíduos por seus pares não seja necessariamente inclusivo, foram alternativas construídas socialmente para atender uma demanda de pessoas que constituem um universo desacreditado como ser humano em potencial.

É sob a perspectiva da integração que a educação especial se firma no contexto educacional brasileiro e paraibano como modalidade de ensino, reconhecida legalmente e institucionalizada pelas as ações de entidades. Contudo, a persistência à discriminação educacional e social de pessoas, grupos e instituições tem demonstrado que a experiência da integração já não era mais eficaz para integrar o sujeito na sociedade. Tornava-se necessário uma mudança radical na sociedade, na forma de olhar e conviver com as diferenças. Uma necessidade que se inscreve para além da normatização, mas que penetre no viver. Com esse pensamento pais, intelectuais, escritores, instituições ligadas às pessoas com deficiências e outros segmentos da sociedade, juntam as mãos para escrever outra página da história, denominada de inclusão social.

1.4. Inclusão: um processo em construção

A grande insatisfação dos vários segmentos da sociedade ao movimento de integração fez nascer um novo movimento a favor da inclusão, com a proposta de oferecer educação de qualidade para todos na escola regular, rompendo com um modelo de exclusão, que impedia o acesso dos deficientes ao convívio social e educacional, bem como de toda forma de ordem cultural, étnico, religioso e social.

Esse movimento teve início nos anos de 1990 na Tailândia, em que o marco foi a “Declaração Mundial de Educação Para Todos”, firmando o compromisso entre os países participantes de assegurar as necessidades básicas referentes à aprendizagem de pessoas com deficiência, que necessitam de uma atenção especial. Para isso, são necessárias medidas arrojadas que garantam a igualdade de acesso à educação e ao sistema educacional para todos.

Tal proposta foi referendada na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, realizada em Salamanca, na Espanha em 1994. Na busca de uma Educação para Todos, foi sancionada a Declaração de Salamanca que pautou sua discussão sobre princípios, política e prática em educação especial, procurando desenvolver ações educacionais para promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente.

Esta declaração tornou-se o ponto de partida para o movimento em defesa da inclusão escolar e social, sendo relevante citar alguns de suas diretrizes:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.
- Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos realizados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro destas necessidades.

- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das pessoas e promovem a eficiência numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

- Conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentárias, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.

- Adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo.

- Estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo.

- Encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais.

- Investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.

- Garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

Tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos como a de Salamanca vieram firmar o compromisso político pedagógico entre vários países, inclusive o Brasil, de dar condições para que todos tenham acesso à escola, ao sistema regular de ensino educacional. Foi a partir desses compromissos que a educação especial tomou novos rumos na questão educacional para com a pessoa com deficiência, pois anteriormente a educação especial era vista de uma forma excludente e assistencialista.

Para o movimento de inclusão, esses documentos passam a ser de suma importância já que propõe os desafios ao sistema educacional, apresentando a necessidade que o mesmo

se reestruture e dêem uma melhor acolhida às crianças em suas diferenças e necessidades educativas. Sob este prisma o governo brasileiro promulga a Lei Nº. 9.394/96, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proporcionando o atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais, de preferência na rede de regular de ensino em que se destaca os seguintes parágrafos:

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

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

3º A oferta de educação especial é dever constitucional do estado, e tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.

No seu artigo 59º, a Lei assegura aos educando com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas referências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2001, p. 14-17).

A LDB Nº. 9.394/96 ao afirmar a educação para todos avança nas conquistas educacionais em seus princípios e promove mobilizações. Contudo as dificuldades para a sua implementação tem sido visíveis ante mediante as faltas de condições desta.

Em 1999 o Ministério da Educação e Cultura - MEC - elaborou um documento chamado de “Adaptações Curriculares-Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. Esse documento foi baseado no pressuposto de que as adaptações curriculares podem atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos, causando um amplo debate no conjunto da comunidade acadêmica e de pais e outros que assinalam a contradição entre a Lei e a realidade educacional como destaca Dorziat (2007, p. 58) em sua análise;

Essas são iniciativas que têm instituído um discurso de solidariedade e de multiculturalismo sem, no entanto, apontarem caminhos de superação efetiva para a exclusão sublimar, que ainda assola o ensino regular. Assim, percebemos as contradições existentes entre os discursos governamentais e o contexto educacional. Ao mesmo tempo em que as escolas abrem suas portas para receber os excluídos não tem sequer atendido as necessidades educativas básicas daqueles já incluídos, fato denunciado através dos altos índices de repetência e evasão desses educandos.

A análise da autora expõe as controvérsias existentes no debate acerca da inclusão quando indica que apesar dos discursos proferidos pelos órgãos governamentais, não se tem observado adaptações curriculares que de fato venha contemplar a inclusão no sistema educacional. Pois o próprio sistema não vem atendendo as necessidades básicas dos alunos que já estão na escola, referendando assim a exclusão dos mesmos. Segundo Dorziat (2007), as questões desenvolvidas sobre as teorias curriculares comprovam que o currículo não é um programa de mera transmissão de conhecimentos, ele também inspira valores ideológicos, culturais e sociais de um grupo estabelecido. No entanto, se faz necessário comprovar a relação de conceitos, como poder e ideologia com os conhecimentos escolares. A certeza de que a escolha do currículo é forte instrumento das relações de poder, faz com que se possa defender a idéia da necessidade da escola instituir, de maneira firme e clara, a relação existente entre por que fazer, para que fazer, para quem fazer e como fazer.

Com a recente chegada da globalização no mundo, 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 a 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, mas o que se observa na prática é a uniformização dos conteúdos, que conforme expressa Dorziat (2007, 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”. Desta forma, podemos inferir que as políticas educacionais estão fortemente ligadas às políticas de globalização, reforçando assim, a uniformização da escola e com isso formando sujeitos individualistas, consumistas e produtivos, conseqüentemente excluídos do ambiente escolar, os que não apresentam essas competências.

Nesse contexto, percebemos que é um grande desafio para a escola incluir todos, já que predomina no ambiente escolar a visão do pensamento neoliberal, pragmático e competitivo. A construção de uma escola inclusiva infere a necessidade de garantir a permanência qualificada de todos na escola, bem como a qualificação de todos os educadores, e que esses profissionais trabalhem numa perspectiva educativa crítica. Para isso, a escola deverá pensar uma 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.

1.4.1. A Inclusão: debates e controvérsias conceituais

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 à 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 outros que entendem a inclusão como utopia, pois o sistema educacional não está preparado para receber essa clientela.

Apesar do avanço nos aspectos legais⁴, o Censo Escolar de 2002, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP indica que os alunos que apresentam deficiências estão em torno de 400.000, e ainda, permanecem em salas especiais, sendo que apenas 110.000 estão freqüentando escolas regulares. E, observa-se que o debate acadêmico ocorrido em seminários e conferências respeito da escola inclusiva dar-se em sua maioria no plano das idéias e pouco têm apresentado soluções práticas.

Nunes (et. all, 1998) em pesquisa realizada analisou um conjunto de 149 dissertações de mestrado na área de educação especial, encontrou apenas dez pesquisas sobre integração de pessoas com deficiência, sendo que nem todas elas se referiam à avaliação de práticas educacionais em que os alunos com deficiência freqüentassem as mesmas classes que os alunos sem deficiência. A preocupação do pesquisador foi conhecer as maneiras e estratégias que viabilizam a inclusão de crianças com deficiência mental, pelas dificuldades que elas implicam, uma vez que a inclusão desses alunos, em classes comuns de escolas regulares, envolve aspectos de caráter propriamente educacional, pois são dificuldades de capacidade intelectual e de aprendizagem.

É nessa conjuntura apresentada que, ainda, muitas escolas e educadores não estão devidamente preparados e aparelhados para atender as necessidades educativas das pessoas que apresentam deficiências em classes comuns do ensino regular, pela 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 e por vezes 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 Lunardi⁵, 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 de ser

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).

⁵ http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiatec_artigos/inclusao_educacao_ssurdos/texto70.pdf. Acessado em 02 de out 2007.

incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas.

Carvalho (2004) fala acerca de alguns dos equívocos que a proposta inclusiva tem gerado, e assim os sintetiza:

- Supor que é assunto específico da educação especial;
- Acreditar que a proposta é dirigida, apenas, a alunos com deficiência ou das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves;
- Supor que alunos com altas habilidades/superdotados não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar;
- Exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de deficientes no ensino regular;
- Afirmar que o paradigma da inclusão “supera” o da integração;
- Desconsiderar as necessidades básicas para a aprendizagem de qualquer aluno, banalizando essas necessidades e/ ou atribuindo-as a problemas do indivíduo;
- Confundir inclusão com inserção;
- Privilegiar, na inclusão, o relacionamento inter-pessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos;
- Limitar a “leitura de mundo” à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesmo quando, na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro, a comunidade...

Seguindo a perspectiva do autor entende-se que seja preciso que os educadores se sensibilizem e passem a lutar por uma escola que abrace a diversidade e as diferenças do alunado não fomentando o fracasso escolar, as evasões e as repetências freqüentes.

O movimento em defesa da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular inicia-se no conjunto das transformações da educação, no contexto da sociedade globalizada, objetivando reestruturar a escola para todos. Neste sentido, não basta a matrícula na escola regular, é preciso que a escola esteja preparada para ser diferente e promover a inclusão, ou seja, é preciso garantir muito mais do que o acesso, é necessário condições e estruturas para que haja uma escola para todos.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante das exclusões, escolar e social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem às mesmas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal (MANTOAN, 2006).

A partir desses princípios Mantoan (1987, 1988, 1991, 1995) defende a inclusão total, de forma irrestrita, para todos. Para a autora é preciso respeitar os educandos em sua individualidade para não condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino. A ideia é ousada para muitos – ou melhor, para a maioria das pessoas – de que nós, os humanos, somos seres únicos, singulares, e de que é injusto e inadequado sermos categorizados, a qualquer pretexto.

Ademais autores como Glat (1995, 1997, 1998), Goffredo (1992), Mazzotta (1994) e outros apontam o fato de que, na prática, a política de integração escolar não funciona, porque dentre outros fatores, o professor da classe regular não está preparado para receber o aluno especial. Logo, para considerar uma proposta de escola inclusiva, de acordo com esses autores, é pré-requisito que os educadores sejam efetivamente capacitados e tenham vontade de transformar a prática educativa.

Podemos afirmar que alguns autores apesar de divergirem em alguns pontos, admitem a proposta da inclusão de todos, mas que seja feita de forma que haja uma mudança radical na prática educativa e no sistema educacional de ensino, pois o que se tem verificado, de modo geral, é o desprezo que certos governantes tratam a educação das pessoas com deficiência, oferecendo vagas para o ensino regular, sem que a maioria das escolas, estejam preparadas para recebê-los e incluí-los. A inclusão dessas pessoas não se dá apenas na permanência com os outros alunos, envolve uma reorganização do sistema educacional e da formação do educador para que de fato a inclusão possa existir.

É preciso, antes cumprir com os objetivos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, em que a educação se deve a: “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 exercidas na maioria das escolas não contemplam um processo fidedigno que vise à 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 acontecido várias conquistas que foram reivindicações históricas.

Neste panorama de exclusão a música também tem sido excluída das práticas escolares curriculares, a mesma ainda é incipiente na prática educativa do professor. Embora a disciplina de Educação Artística esteja presente no currículo, em sua maioria os professores não utilizam 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, dentre elas, 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 só à 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 isso 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.

CAPÍTULO II

2. Educação Musical Especial: música e musicalidade

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 mais 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 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 desenvolvem 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 conseqüentemente harmonia.

As músicas eram feitas de forma ritualística celebrando assim 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 executada nas procissões do antigo Egito em Suméria, conforme expõe Bréscia (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 antiguidade sendo experimentada em suas diversas formas, pois através dos sons é possível obter transformações comportamentais e até a cura do sujeito.

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 este motivo, atribuíam-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 à 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, p. 13) apud. Fonterrada (2003, p. 19) para Platão as artes deveriam ficar sob o domínio do Estado, devido a 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).

Para os helênicos, a música de qualidade favorecia as pessoas tranquilidade, enquanto as de má qualidade traziam destruição. Por isso, a música de boa qualidade estava ligada à conduta moral, social, e as 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 idéias de Platão exercido grande influência sobre a relação música e magia nesse período.

Na Idade Média a Igreja 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 e cada qual possuía uma liturgia musical particular.

A evolução musical distancia a música popular da música religiosa, diferenças estas surgidas através dos instrumentos. Na Igreja só era permitida a presença do órgão, enquanto na música popular, chamada de profana eram usados instrumentos como: a rabeca, o saltério, o alaúde, a flauta, a gaita de foles, a harpa, os pratos, tambores etc. Na música popular desta época além de se usar vários instrumentos, era usado os dialetos próprios de cada região, enquanto nos cantos da Igreja usava-se apenas o latim.

O período renascentista é caracterizado pela mudança do pensamento do homem perante o mundo, e este pensamento 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, como de conhecimento humano, conduzido a uma renovação das formas artísticas. O Renascimento como um movimento artístico intelectual foi intenso, na Itália e difundido

em cidades como Veneza, Florença e Gênova que tiveram renovações artísticas e intelectuais intensas.

No Barroco 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 esse que dava ênfase à razão, à lógica e ao conhecimento. A crença nos direitos humanos e na irmandade sobrepôs ao direito divino dos reis, que até o momento 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, sentimentos nacionalistas, caracterizado pela liberdade de expressão e de sentimentos. Paris e Viena passam a ser centros de música da Europa onde os compositores dessa época procuravam promover sentimentos e afetos.

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, é o período do racionalismo-positivista em que o mundo passa a ter uma nova ordem política e social, e a ciência a ter valorização, distanciando-se do lirismo e da emoção, que passa 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 e os considera

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 de dois ideais românticos e acelerada mudança nos valores e sistemas, reconhecidas como sintomas da *desintegração mental da época*.

O século XX chega como a era experimental constituindo-se num 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 a procura de obter novas sonoridades, fazendo com que os compositores busquem novos objetos que produzam sons transformando assim 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, com marca da 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 parte do processo artístico-musical - possibilitando mudanças ligadas ao surgimento dos softwares, da robótica, biotecnologia e sistemas de automação destinados a uso educacional, a globalização levou ao credenciamento da economia mundial qualificando planetariamente novas matrizes de conhecimento, novos mercados do saber, novas economias. (SEKEFF⁶)

O pensamento da maioria dos compositores era de experimentar novos modelos sonoros inspirados na cultura oriental já que para esses compositores o sistema tonal já era obsoleto, emergindo a tendência do expressionismo em que os compositores despejavam em suas obras toda a carga emotiva mais profunda; o dodecafonismo ou serialismo tendo a frente Schoenberg que chega à conclusão que é preciso criar outra forma que substitua a tonalidade. O mesmo abandona o sistema maior-menor em favor da atonalidade; emerge a

⁶ SEKEFF, Maria de Lourdes Sekeff. Música, cultura, globalização. [on line] Disponível na internet via www. URL: www.musicologia.art.br/textos/icim/maria_SEKEFF.pdf acessado em 06 de fevereiro de 2007.

música concreta que tinha como seguidor o Francês Pierre Schaeffer que fazia experiências com música usando fitas magnéticas contendo a simbologia musical e a música aleatória que era usada uma série de símbolos que podiam ser interpretados livremente.

A medida com que o século avança, outras propostas audaciosas vão 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 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 a fim de facilitar o aprendizado e o desenvolvimento dos mesmos.

2.1. 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 para todos os seres humanos, mas, alguns vão ter 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. Neste caso, a música pode dar uma grande contribuição, ajudando a criança “especial” a conectar experiências

perceptivas e emocionais, ajudando 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 das crianças, e, em especial, naquelas que apresentam necessidades educativas especiais, por ativar várias partes do cérebro, facilitando, dessa forma, o crescimento tanto na parte cognitiva como motora.

Para Lelis (2000), a música pode oferecer à criança um espaço de identificação, despertando suas emoções, sua imaginação e seu senso de realidade, 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, dar-se forma aos impulsos, vocaliza-se o não dizível ou as idéias 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, como 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 a 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 desses alunos, para a construção de seu desenvolvimento.

As várias expressões musicais constituem parte da cultura⁷ de um povo as quais 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.

Oliveira (2005) cita 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

⁷ Lê-se cultura como a parte ou aspecto da vida coletiva, relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc. (AURÉLIO XXI).

criativo e, neste sentido, como meio de expressão e como força geradora de energia é, sem dúvida, um componente fundamental para a formação integral da personalidade humana. Seguindo a mesma linha de pensamento, Molina⁸ complementa que a música é necessária na formação humana e que o aprendizado musical influi decisivamente sobre a atividade profissional da pessoa, independente de sua área de atuação. No caso específico das crianças com necessidades educativas especiais, 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, vão 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 esse que vão se construindo através da interação com outras pessoas mais experientes dessa cultura. É nesse exercício de troca de conhecimento que se descobre o mundo à volta, pois é o grupo social onde a criança está incluída que determina o seu desenvolvimento, através de significados que ela vai construindo historicamente por aquele grupo de indivíduos. Na concepção de Vigotsky (1896-1934), o aprendizado é um aspecto necessário e universal para o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. Ambos estão relacionados desde o nascimento da criança. Apesar de, em parte, o percurso do desenvolvimento ser definido 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 (VIGOTSKY, apud. CARVALHO e GUIMARÃES, 2002).

⁸ www.cmozart.com.br/artigos.php acesso em 03 de outubro de 2007.

Na visão do autor, a idéia de aprendizado está ligada à idéia de “Zona de desenvolvimento Proximal”. A ZDP pode ser definida, segundo Antunes⁹, 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 Vigotsky, 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 Vigotsky, se inicia muito antes de freqüentarem a escola. 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 daria de forma espontânea.

Para Vigotsky 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

⁹ ANTUNES, Celso. [on line] Disponível na internet via www. URL: http://www.educacional.com.br/falecom/articulista_imprimir.asp?codtexto=183, acessado em 11 de fevereiro de 2007.

necessidades e possibilidades para a expressão de sua criatividade. No seu pensamento, 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 à criança exercitar seus desejos e formar hábitos, dominar o funcionamento da representação simbólica da linguagem, exprimir e transmitir suas idéias, auxiliando-a no seu desenvolvimento.

As idéias de Vigotsky indicam que a familiaridade da criança com os sistemas convencionais de representação de cada uma das artes deveria ser parte indispensável da educação escolar pública¹⁰. Vigotsky reafirma a criatividade como sendo de suma importância na formação cultural do educando. É nesse exercício de criatividade e apreciação artísticas 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, bem como, potencial artístico não necessariamente se relaciona somente à capacidade cognitiva ou motora.

Portanto, todos os educandos podem desenvolver a capacidade de criatividade através da música, como forma de socialização, recreação e reabilitação. Mas é preciso que o professor seja sensível às diferenças, oportunizando atividades diferenciadas capazes de promover a interação educacional e social, pois a história da música a coloca com presente na formação cultural do povo, em suas diversidades e multidiversidade.

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

- Socialização

¹⁰ JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Vigotsky e a criação artística infantil.[on line] Disponível na internet via www. URL: http://www.educacaoonline.pro.br/vigotsky_e_a_criacao.asp?f_id_artigo=267 – 108k. acessado em 10 de fevereiro de 2007.

- 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 a clientela é heterogênea, 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 este prisma é o momento em que os educandos estão aprendendo de forma prazerosa, criativa e despretensiosa. 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.

A atividade musical para a criança significa sempre uma forma de brincadeira, permitindo assim muitas formas de recreação, como: canto, histórias musicadas, danças, etc., contribuindo assim para a sua 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. Para tanto, a reconstrução histórica da música em sua perspectiva de educação musical é fundamental para entender o potencial revolucionário desta prática educativa.

2.2. Educação Musical: uma travessia no tempo

Objetivando entender a importância da música no processo de aprendizagem escolar, buscou-se empreender a contextualização histórica da sociedade brasileira, nos aspectos culturais e educacionais destacando o papel da música em cada época.

Com o descobrimento do Brasil no século XVI, aportaram nas terras de Cabral os jesuítas, que foram os primeiros educadores do país, trazendo das terras lusitanas, princípios e práticas que influenciaram de forma direta o conceito de educação na pátria recém descoberta, bem como na educação musical brasileira, já que os portugueses através da força impuseram sua cultura, aniquilando os valores existentes anteriormente. Segundo

Fonterrada (2005), foi no contexto dos princípios racionais e metodológicos da ordem religiosa dos jesuítas que se instalou no Brasil a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados a aprenderem músicas e autos europeus.

No período colonial, a educação de modo geral continuou ligada à Igreja, logo, toda metodologia aplicada era européia tinha por ênfase a repetição e memorização para que se pudesse ter êxito na aprendizagem. A educação musical se dava pela prática do canto. Somente em 1808, com a vinda da família real de Portugal ao Brasil, a música que até então era vinculada à igreja, passa a ter espaços nos teatros que passam a receber com frequência companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas.

Fonterrada (2005, p. 194) registra em seus estudos atividades de música em escolas, como a 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”. E, em 28 de novembro 1890 a partir do Decreto Federal n. 981, o ensino da música passa a exigir a “formação especializada do professor de música” na sala de aula.

A partir do século XX, com a proposta da Escola Nova a educação musical passa a caminhar de forma contundente, sob a perspectiva que a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e ser 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. (FONTEERRADA, 2005).

Essas idéias fundamentaram a concepção da educação musical, estando esta voltada para o crescimento e desenvolvimento do ser humano, respeitando seus valores e diversidades, sem que necessariamente o aluno fosse um talento musical, mas uma pessoa que possa ter acesso à música como um forma prazerosa de interação, socialização e humanização.

O movimento modernista da “Semana de Arte Moderna” (1920), que tinha como protagonistas vários intelectuais e artistas brasileiros, como Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Villa-Lobos, Mário de Andrade, dentre outros, defendia a função social da música, bem como a importância e o valor do folclore e da música popular. Villa-Lobos se tornou

um dos mais importantes educadores brasileiros, por ter introduzido canto orfeônico em todas as escolas brasileiras a partir dos métodos ativos de educação musical proposto por Kodály, dando destaque ao ensino da música através do canto coral, de caráter nacionalista. Em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, o compositor Villa-Lobos desenvolveu com auxílio do educador Anísio Teixeira, um projeto de educação musical baseado no canto orfeônico¹¹, que se tornou disciplina obrigatória nos currículos escolares (BRÉSCIA, 2003). Posteriormente transformada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº- 4.024/61 - em Educação Musical.

Mesmo diante da mudança as escolas públicas continuavam com os mesmos professores e as mesmas metodologias. Diferente da posição das escolas públicas aumenta o interesse de músicos brasileiros pela educação musical, dando grande contribuição para o seu desenvolvimento Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Liddy Chiafarelli Mignone, Sá Pereira, Gazzy de Sá, Lorenzo Fernandes, Ernst e Maria Aparecida Magle. Fonterrada (2005) cita que estes eram herdeiros diretos dos educadores musicais que revolucionavam, desde o início do século XX, a educação musical européia não obstante 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. Mas, apesar de estarem situados nas mudanças que ocorriam no mundo na área de educação musical, os educadores brasileiros ainda lecionavam em escolas especializadas de música, não efetivando transformações na escola pública.

Em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº. 5692/71 é extinto a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, sendo substituída pela atividade de Educação Artística, que tinha como atuante o professor polivalente, que deveria dominar quatro áreas de expressão artística como música, teatro, artes plásticas e desenho. A partir desse período, o ensino da música passa por uma grande decadência chegando perto de ser aniquilado, em virtude dos educadores terem que assimilar em pouco espaço de tempo quatro expressões artísticas, sem que pudessem se

¹¹ O canto orfeônico tinha por objetivo a congregação das massas, numa conotação político ideológica, em que se exaltava o patriotismo e a disciplina. Seguiu a 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.

aprofundar em nenhuma delas. Fato esse ainda é possível ser presenciado nas escolas públicas, uma ausência assustadora de educadores musicais, contudo há de se ressaltar que apesar da ausência, estamos caminhando para a transformação desse contexto, já que as Universidades estão começando a preparar profissionais qualificados para atuarem nas escolas, com é o caso do recente curso de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba.

A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a fatores como a não-obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissional da área. As raras instituições de ensino que ainda preservam a música no programa curricular oferecem uma carga horária mínima e, nessa situação caótica, ainda encontra-se a problemática da prática pedagógica da educação musical descontextualizada da realidade do educando (BEYER, 1993).

Atualmente muitos pesquisadores e educadores estão tentando reverter o descaso relacionado à educação musical, pois depois de vários anos a atividade de Educação Artística não cumpriu seu objetivo de forma específica, haja vista que o professor que ingressava nesse curso teria que dominar várias áreas de expressão artísticas em pouco espaço de tempo. A partir da LDB Nº 9.394/96 a Educação Musical volta aos currículos escolares, ainda de forma acanhada, conforme consta do seu Art. 26, parág. 2º que prevê “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultura dos alunos”. Mesmo com a promulgação desta Lei, hoje em dia a disciplina vem sendo chamada de Artes, e a música, apenas um componente da mesma.

Fonterrada (2005) analisa que o país teria aproximadamente dez anos para adaptar-se à nova ordem e passar integralmente a atuar segundo sua orientação, o que, em termos de organização do ensino em todos os níveis, da educação infantil aos cursos superiores, incluindo os programas de pós-graduação. Tempo considerado bastante curto de adaptação do sistema educacional às novas orientações, ainda mais se levando em conta a extensão territorial do Brasil, as diferenças culturais das regiões brasileiras e a problemática que envolve a educação em geral no país. No que se refere especificamente a área de música, a situação é extremamente delicada, pelos anos de sua quase total ausência no sistema

educacional. 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, pois não teríamos como suprir, de imediato, as escolas com especialistas.

Segundo Queiroz (2000), a pedagogia musical sofreu duas transformações importantes nesse século: a primeira, quanto aos métodos de ensino empregados, e a segunda, quanto aos conteúdos desenvolvidos, o que significa uma mudança na própria “concepção musical”.

Queiroz (2003, p. 5-6) assinala que, do período do século XX para o início do século XXI, estamos atravessando um momento de experimentação, não só no que diz respeito à música e a educação, bem como 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, e nesta perspectiva, o mesmo afirma que o ensino da música na atualidade tem se preocupado, principalmente com os 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 antecede 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.

O surgimento desta perspectiva da educação musical, apontada por Queiroz abre novos horizontes no século XXI ao ensino da música, visto como mais participativo e criativo, que busca superar a idéia do professor de artes como aquele que prepara todas as atividades festivas da escola, em que a disciplina música serve como um passatempo para os alunos em horários que não comprometam as outras disciplinas consideradas “mais importantes”.

Nesse contexto histórico, percebemos que os alunos das escolas públicas, em muitos casos, são excluídos do acesso a um currículo dinâmico tendo como componente a educação musical. Pois as atividades de música são fragmentadas e seletivas na prática escolar, fato atribuído em muito aos profissionais não especializados na área. Decorre deste fato a necessidade de superação do paradigma do profissional polivalente a favor dos que possam trazer para a sala de aula uma nova visão de educação musical para a formação e aprendizagem que junte o prazer ao pensar/fazer. Assim, para suprir a deficiência curricular da escola, precisamos enfrentar o desafio da formação de professores em uma perspectiva que não se volte apenas para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, ou que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas que possa integrar teoria e prática no fazer criativo.

Para tanto, os cursos superiores de formação de educadores, as licenciaturas, segundo Penna (2006)¹², devem-se basear no:

- Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos;
- Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno;
- Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social.

¹²Penna, Maura. Para Ensinar, Basta Tocar? Em questão a formação do educador musical. Anais do XV Encontro Anual da ABEM. João Pessoa, 2006.

O educador musical no exercício de sua prática precisa conduzir o fazer/pensar musical em condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano da realidade do educando. 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 nessa concepção que a educação musical vem há anos na luta 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), que já é oferecido em várias universidades, inclusive na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, uma formação acadêmica que contemple tanto a parte musical como a pedagógica, fazendo do educador um ser crítico com capacidade de reflexão, um agente cultural criativo e humanista.

Sabemos que é preciso mudar, e toda mudança requer paciência, pois, é preciso romper com os padrões estabelecidos, criando novas práticas e postura para que a educação musical possa ter o seu valor social reconhecido nos processos de aprendizagem. Neste contexto reside o desafio de estabelecer a relação entre música e deficiência como elementos canalizadores dos processos de inclusão.

2.3. Música e Deficiência

Considerando o potencial renovador da música em seus aspectos afetivos, sociais e educacionais buscar-se-á estabelecer a relação entre música e deficiência, a fim de perceber como a música poder ser usada como uma perspectiva de formação pessoal, de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas junto à pessoa com deficiência, como instrumental para a promoção da inclusão educacional e social.

A música vem através dos tempos demonstrando ser uma grande aliada na cura e no tratamento de doenças, usada como terapia, no auxílio e na prevenção de diversas enfermidades e problemas genéticos, tornando-se um instrumento da medicina e de outras formas alternativas de prevenção e desenvolvimento cognitivo, psico-motor, afetivo para a aquisição das aprendizagens.

Em 1889, foi descoberto no Egito, um manuscrito de aproximadamente 4500 a.C. que mostrava o emprego de um conjunto de sons e de música, instrumentais e vocais, no uso do tratamento de questões emocionais e espirituais e ainda para várias doenças físicas. Nesse tempo, foram encontrados através de escavações arqueológicas, efetuadas em templos, pirâmides e tumbas, peças, objetos e documentos que demonstram terem existido atividades de cunho musical religioso, militar e social, como também a presença de instrumentos musicais bem antes da era cristã.

Desde as civilizações antigas do Ocidente, a cura por intermédio da música existia. Era uma Ciência de muita importância e de respeito, é realizada por intermédio de vibrações, que eram chamadas de *Chakras*. Cantos sagrados, ritmos hipnóticos e melodias antigas eram usados para despertar os *Chakras*. No período da Segunda Grande Guerra Mundial, emerge a musicoterapia através do trabalho de Ainlay (PRATT apud. BRÉSCIA, 2003), que, percebendo as más condições dos hospitais militares, procura desenvolver programas para levantar a auto-estima dos soldados feridos.

O primeiro curso de musicoterapia foi criado em 1944, na Universidade Estadual de Michigam. Neste mesmo período, Jeandot (1990) trabalhou juntamente com um psiquiatra na recuperação de crianças prematuras e de outras que viviam assustadas e incapazes de fixar sua atenção nas aulas. O objetivo foi atingido através da música que desenvolveu nessas pessoas a habilidade para executar um instrumento ou cantar. Constatando-se que a música pode ser meio de se obter saúde, desenvolver potenciais e atuar como prevenção no tratamento de vários males.

Hoje em dia, a medicina e a música buscam entendimentos que possam contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas. Vários pesquisadores da área de saúde procuram as “Terapias alternativas”, para tratamento de recuperação. Numa dessas terapias está incluída a música dentre outras atividades artísticas. A musicoterapia tem se destacado como um campo de atuação de muitos estudos e de publicações a respeito dos fins

terapêuticos que a música exerce sobre as pessoas. Há experiências comprovadas de que a música tem desempenhado um papel muito importante no tratamento de pacientes com problemas de natureza emocional e física.

O uso da musicoterapia está ligado ao trabalho com pacientes portadores de deficiências físicas, sensoriais, síndromes genéticas, distúrbios neurológicos, doenças mentais, como esquizofrenia, autismo infantil, depressões e distúrbio obsessivo compulsivo. Como assinala Sadie (apud. BRÉSCIA, 2003, p. 20):

[...] a música tem estimulado reações mais alertas em pacientes passivos ou introspectivos; tem servido para tornar mais acessíveis os pacientes emocionalmente perturbados; nas deficiências, pode ser usada para a gradação e a seqüência de pequenos objetivos na aquisição de habilidades e controle muscular, nos casos de deficiência mental, pode ajudar na aquisição de conceitos elementares.

Sadie (apud. BRÉSCIA, 2003, p.50) acrescenta que:

Crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical foi usada para melhorar a coordenação motora nos casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Também é usada para ensinar controle de respiração e da dicção nos casos em que existe distúrbio da fala.

O neurocientista Michael Thaut, da Universidade Estadual do Colorado, em seu trabalho vem se valendo da estreita relação entre a música e movimentos, para ajudar vítimas de acidente vascular e cerebral, paralisia cerebral, distrofia muscular e mal de Parkinson. Para ele o uso terapêutico da música parece ativar partes diferentes do cérebro, inclusive áreas associadas a controle motor, emoção, memória e fala. Segundo o musicoterapeuta Ron Borczon, a música pode ser uma arma profunda para curar as pessoas, imaginemos então o que podemos conseguir com pessoas com deficiência através da música (PACHECO¹³).

¹³ PACHECO, Márcia Figueiras. O poder Curador da Música. [on line] Disponível na internet via www. URL: <http://www.associacaorenascer.org.br/artigomarcia.html>, acessado em 12 de fevereiro de 2005.

Na educação e nos processos de aprendizagem os efeitos da música são vivenciados desde os séculos passados, pois já existiam pensadores que utilizavam métodos ativos em educação musical.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) no século XVIII defendia a idéia de que a educação se estabelecia através da natureza da criança, logo, a vida moral deveria ser uma continuação da vida biológica. Foi um grande inspirador da psicologia moderna. Ele organizava os currículos escolares de acordo com a organização do crescimento psicológico, abrindo espaço para aprendizagens e práticas, pois a educação, no seu entender, deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposições assim, o homem teria possibilidade de ser o dono de si próprio.

Rousseau foi o primeiro pensador da educação a criar um programa pedagógico voltado para a educação musical. Para o filósofo, as canções deveriam ser mais sublimes e não dramáticas, pois, a sua meta era conseguir alcançar flexibilidade, sonoridade e equilíbrio das vozes.

Logo após Rousseau, surgem outros pensadores que também abriram espaço ao aprendizado da música na escola, destaca-se Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852).

Pestalozzi foi um grande educador suíço, sendo muito influenciado pelas idéias de Rousseau, valorizava a natureza do afeto, da personalidade, do culto à vida interior, de caráter individual, defendia que a educação tinha que ter por base a prática e a experimentação de caráter afetivo, desenvolvendo suas experiências com crianças desamparadas. O aprendizado, segundo ele, seria guiado pelo próprio aluno, com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento.

O pensador rompe com a forma de educação que vinha sendo praticada pela Igreja, nos mosteiros, a educação escolástica, e passa a criar uma escola mais humanitária, laicizada, tendo como método a espiritualidade, sendo contra aos métodos coercitivos tão praticados na época. Ele protagonizou uma educação para as classes menos favorecidas. Uma educação/instrução que libertasse o povo do atraso psicológico e cognitivo, colocando-os como elementos produtivos na sociedade. Influenciou na “educação moderna” através de sua “abordagem centrada na criança”.

Em relação à educação musical, ele acreditava na utilização das canções no processo educativo, bem como na formação do caráter, desenvolvendo princípios do sistema de educação musical que assim segue:

- Ensinar sons antes de ensinar signos e fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas ou pronunciar seus nomes.
- Levá-la a observar auditivamente e a imitar os sons, suas semelhanças e diferentes, seu efeito agradável ou desagradável, em vez de explicar essas coisas ao aluno - em suma, tornar o aprendizado ativo, e não passivo.
- Ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressão, antes de fazer a criança executar a difícil tarefa de praticar todas elas de uma vez.
- Fazê-la trabalhar cada passo dessa divisão até que os domine, antes de passar para o próximo.
- Ensinar os princípios e a teoria após a prática.
- Analisar e praticar os elementos do som articulado para aplicá-los na música.
- Fazer com que os nomes das notas correspondam aos da música instrumental.

Estes princípios podem auxiliar de maneira satisfatória o desenvolvimento da pessoa com deficiência e todos os demais educandos, pois o aprendizado se dá de forma espontânea e não de forma determinada, em que o educando vai experienciando, desde o simples ao mais complexo, levando em conta as suas limitações e capacidades cognitivas para a aprendizagem e desenvolvimento do processo educacional. Percebe-se que as idéias de Pestalozzi como princípios da educação musical, ainda estão presentes até os dias de hoje, sob a concepção humanística da educação.

Herbart (1776-1841), filósofo alemão, foi o primeiro a usar a Pedagogia como ciência. Apesar de partilhar com a mesma tendência naturalista, era contrário as idéias de Rousseau e Pestalozzi, pois, para Herbart, a educação deveria ser conservadora, apoiando-se na proposta pedagógica da rotina de atividades. A parte fundamental da sua teoria está fundamentada na filosofia da mente. Para ele, a mente funciona com base em representações que podem ser imagens, idéias ou qualquer tipo de manifestação psíquica separada. Ele não acreditava no fato de que as faculdades poderiam ser inatas. O filósofo considerava que o movimento da mente estaria ligado nas relações entre as representações.

Herbart considerava que a mente era um jogo de representações e que a essa vida mental é que dirige e forma o homem. Na sua teoria, memória, sentimentos e desejos são apenas mudanças das representações mentais, e a ação sobre elas significa influenciar em toda a região da vida de uma pessoa.

A pedagogia hebartiana se baseava na formação moral do estudante. Ele considerava a criança como um ser adaptado intelectual e psiquicamente por forças externas, dando impulso principal ao conceito de instrução, que, para ele, era o meio de se chegar aos objetivos da educação. Contudo, essas idéias tornaram-se obsoletas devido ao aparecimento da escola ativa desenvolvida por John Dewey (1859-1952).

Froebel (1782-1852) alemão responsável pelo movimento dos jardins-de-infância e um grande defensor do ensino do canto bem como de outras artes nas escolas, com o propósito de garantir a cada criança um amplo e completo desenvolvimento de sua natureza.

O educador trabalhou com Pestalozzi, e, ainda que influenciado por ele, tornou-se independente e crítico, tendo seus próprios princípios educacionais. Fundou seu primeiro jardim de infância em 1873, onde tratava as crianças com plantinhas e o professor seria o jardineiro, que ia regando as plantinhas até seu crescimento.

Froebel foi o primeiro educador a dar ênfase ao brinquedo, a atividade lúdica, e a compreender a significação da vida familiar na convivência com outras pessoas. O desenho e as atividades que envolviam o movimento e os ritmos eram muito importantes para a criança ter conhecimento de si mesma. Ele também dava muita atenção à utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, bem como as excursões e o contato com a natureza. Para ele, nas relações humanas, o indivíduo é uma unidade, mas, se junta a outros homens quando quer atingir certos objetivos. Ele percebia a educação como sendo uma base no processo de domínio do mundo pelo homem. Os alunos aprendiam em contato com o real, com coisas em sua volta e com objetos de aprendizagem. Uma das suas grandes contribuições para a pedagogia moderna é a idéia de que o homem é essencialmente dinâmico e produtivo, e não meramente receptivo.

No estudo do pensamento desses educadores, vimos à inquietação deles no que diz respeito à criança ao ensino, bem como a utilização da música como conteúdo fundamental para a aprendizagem.

Como a musicoterapia, a educação musical especial também dá a sua importante contribuição para o desenvolvimento sócio-cultural das pessoas. Ela encontra-se situada entre a educação musical e a musicoterapia. A atribuição do professor de música ou do terapeuta é de utilizar técnicas, com objetivo de facilitar o aprendizado musical em alunos com deficiência. A educação musical especial objetiva proporcionar ao aluno a aprendizagem de conceitos como habilidades musicais gerais, ao passo que a Musicoterapia tem por finalidade trabalhar com a parte terapêutica, sendo utilizada no desenvolvimento físico, emocional mental, social, estético e espiritual.

Dessa forma, abordaremos algumas idéias de educadores como: Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Schafer e Gainza., que serviram para contemplar várias metodologias de educadores musicais brasileiros, e, assim, criar um programa de qualidade de ensino para crianças com necessidades especiais, que seja de fato satisfatória e qualitativa, possibilitando a pessoa com deficiência desenvolver aprendizagens. Nessa perspectiva, apontaremos algumas idéias que influenciaram os educadores brasileiros, dentre elas as de:

Émile-Jacques Dalcroze educador musical suíço viveu de 1865 a 1950 e foi professor no Conservatório de Genebra. Sua grande contribuição foi propor um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta.

Alves (2005) comenta que, insatisfeito com a educação musical ensinada nas escolas primárias, secundárias e de música em sua época resolveu desenvolver seu próprio método de ensino, denominado por ele de “Eurritmia” ou “Ginástica Rítmica”.

O objetivo da “Eurritmia” era fazer com que o aluno fosse capaz de dizer o que sente ao invés de dizer o que sabe. Ele sugeria, com esse método, a percepção rítmica através da sensibilidade, para que fossem distinguidos elementos musicais, tais como: melodia, harmonia, dinâmica, frase, compasso, relaxamento e tensão. Dessa forma, eram necessários exercícios que despertassem os ritmos naturais do corpo e que desenvolvessem a memória. Para Dalcroze, todo componente musical pode ser representado através do corpo, seja ele, altura, melodia ou intensidade.

O método Jaques-Dalcroze (1907-1914), segundo Landis e Carder (1972), apresenta sugestões de exercícios de vários tipos, assim como músicas para acompanhá-los e assim descreve que:

- Eurritimia não pode ser aprendida exclusivamente por livros;

- A realização que falta para estudantes ouvir em suas mentes os sons representados pela notação musical o convenceu que o estudo intelectual da música é inadequado.
- Seguindo o sucesso dos exercícios de treinamento auditivo com aulas de adultos, ele sentiu claramente que um trabalho similar poderia ser feito com crianças.
- Dos três elementos básicos na música – melodia, ritmo e dinâmica – os dois últimos mencionados são estreitamente relacionados com natureza física do ser humano e, portanto, um jeito lógico para estudar música é através das atividades físicas responsáveis por isto.

Por sua vez **Edgar Willens**, nascido na Bélgica e radicado na Suíça, foi aluno de Èmile-Jacques Dalcroze e Mme. Lydia Malan, atribuindo a eles grande importância em sua formação musical.

Fonterrada (2005) cita que, em sua proposta, Willems dedica-se a dois aspectos: o teórico, que reúne os elementos fundamentais da audição e da natureza humanas, e a correlação entre som e natureza humana; e o prático, em que organiza o material didático necessário à aplicação de suas idéias à educação musical. Ele estuda a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, repetindo os três domínios da natureza, que considera essencialmente diferentes entre si: o físico, o afetivo e o mental.

Na concepção de Willens, há uma ordem construtiva, natural, necessária à criação, que ordena natureza, ser humano, música e audição. Não se compreendeu ainda, a natureza profunda da musicalidade, e isso talvez explique a pouca atenção dada à educação musical das crianças e jovens. Para ele, toda criança pode ser preparada auditivamente, de modo a aprender a ouvir os materiais sonoros básicos que compõem a música.

Zoltán Kodály nasceu em Keskémet, na Hungria, em 1882. Era um ferrenho nacionalista e carregou com empenho a tarefa de reconstrução da cultura húngara, abandonada e escondida durante muitos séculos pela influência dos sucessivos invasores.

O maior objetivo do sistema de educação musical de Kodály era fornecer habilidades para a leitura escrita musical para toda a população de um país. Kodaly acreditava que estas habilidades eram essenciais para o estudo de todos os aspectos da arte, incluindo sua história, análise e desempenho. Ele acreditava que toda a população húngara deveria receber treinamento na leitura e escrita, como ele recebeu treinando a leitura e

escrita de sua língua nativa, e que este treinamento musical deveria ocorrer durante os primeiros anos de sua educação formal (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 1993).

Kodály achava que a educação musical deveria iniciar tão cedo quanto possível na vida do indivíduo, pois ele sentia que um importante objetivo de qualquer programa de educação musical é o desenvolvimento da sensibilidade estética, sendo formada na época da adolescência. Uma parte importante na educação de crianças húngaras, de acordo com Kodály, é conhecer sua herança nacional em música.

Em nossa pesquisa, estudamos também **Carl Orff** músico e educador alemão (1895-1981) que enfatizou a criação musical, elaborando, assim, um novo trabalho em educação musical. A proposta de Carl Orff para a educação musical é que a música, movimento e linguagem sejam apresentados de forma lúdica e dinâmica, de tal maneira que a criança se sinta envolvida e motivada para executar os exercícios propostos pelo professor. As concepções de Carl Orff são perfeitamente adaptáveis às crianças com dificuldades de linguagem e/ou dificuldades motoras e são também importantes para desencadear o desenvolvimento dessas áreas. O jogo musical lúdico e prazeroso impulsiona a criança a falar, cantar, tocar e se movimentar.

Os objetivos da proposta de Orff, segundo Santos (1994), em suma são:

- Favorecer a expressão espontânea do aluno por meio da música, como experiência lúdica, “jogando com os sons, ritmos, pés, mãos, palavras”,
- Proporcionar vivência musical integrada (palavras, canto, movimento, instrumento) e efetiva, sem “contaminação” do adulto, respeitando o mundo da criança e do adolescente;
- Propiciar a inter-relação dos integrantes na prática musical em grupo seja no trabalho de criação como o de interpretação;
- Favorecer a vivência musical, culminando na auto-avaliação e no crescente domínio de habilidades de reproduzir, inventar, interpretar, grafar e ler os elementos da linguagem musical.

Murray Schafer, compositor e educador musical nasceu em 1933 no Canadá. As idéias de Schafer, na percepção de Fonterrada (2005), ganham adeptos entusiastas, ao mesmo tempo em que chocam grupos conservadores, não pela prioridade que confere à escuta, ênfase encontrada nos mais consagrados educadores musicais do século XX, mas

pela pouca importância que dá ao ensino da teoria musical. Outras de suas posições polêmicas dizem respeito ao repertório que frequentemente é utilizado no ensino da música, pois, ele entende que a criança é isenta de atitudes preconceituosas normalmente como entre os adultos. Tem a capacidade para apreciar tanto a música do passado quanto de vanguarda, e deve ser estimulada a tomar contato com produções de vários estilos e épocas (ADAMS apud. FONTERRADA, 2005, p. 178).

As atividades propostas por Schafer podem se realizadas dentro ou fora do ambiente da sala de aula, com grupos homogêneos dando ênfase ao som ambiental. Essas atividades tanto podem ser utilizadas dentro do currículo específico de música como em atividades extraclasse ou mesmo fora da escola. Schafer não está preocupado com ensino sistemático da música, e sim com o despertar de uma nova maneira de ser e estar no mundo, caracterizada pela mudança de consciência. Seus princípios, idéias e sugestões encontram-se juntos em livros, dois dos quais estão traduzidos para o português: *O ouvido pensante* (1991) e *A afinação do mundo* (2001).

Violeta Hemsy Gainza nasceu em Tucumã em 1930, na Argentina. Pianista, pedagoga, psicóloga social, licenciada em música e em química pela Universidade de Tucumã, Argentina, se especializou em Educação Musical pela Internacional Instituto de Educação e a Universidade de Columbia (New York, Estados Unidos).

Violeta é presidente do LADEM – Foro Latinoamericano de Educação Musical -, que reúne educadores musicais dos países latino-americanos. O FLADEM está empenhado em mapear a situação das atividades ligadas à educação musical e incentivar o diálogo e a troca de experiências entre os países latino-americanos, com o objetivo de resgatar a identidade, a recuperação do folclore e as manifestações culturais de seus países como modo de revigorar a identidade do povo.

No Brasil, a educação musical tem se constituído cada vez mais por um grande potencial de projetos multidisciplinares e interdisciplinares, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem de modo geral.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais consta como um dos objetivos o desenvolvimento das capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, relação interpessoal, inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação dupla (BRASIL, 2001, p.67). Para este fim, podemos inserir o aprendizado musical como uma das atividades curriculares

de ensino fundamental, capaz de proporcionar ao estudante a exploração de diferentes estruturas sonoras, auxiliando no desenvolvimento de habilidades, não só no que se refere à música, mas em todo um processo de ensino aprendizagem que o aluno é submetido.

Segundo Birkenshaw- Fleming (apud. JOLY, 2003, p. 80), há diferentes princípios, formas e observações que podem ajudar no ensino de crianças especiais. Quanto mais conhecimento o professor tem acerca do estudante, maior é a adequação de suas propostas de ensino e maior é a sua segurança para promover o desenvolvimento dos alunos. Joly, indica que o professor deve pesquisar sobre as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos e deve conhecer muito bem suas limitações. A autora segue dizendo que é importante evitar os conceitos pré-fixados sobre a pessoa com deficiência, pois nem sempre o excesso de proteção por parte das pessoas que convivem com a criança corresponde àquilo de que ela realmente necessita. Todo o trabalho, diz ela, deve ser feito com paciência e carinho, lembrando-se de que é preciso valorizar a auto-estima de cada aprendiz, motivando-o a reconhecer sua contribuição frente ao grupo em que está inserido.

Seguindo as idéias de Birkenshaw-Fleming (apud. JOLY, 2003, p. 80-81), aponta alguns possíveis benefícios que as aulas de música podem proporcionar às pessoas com deficiência:

- Todos os alunos devem ser encorajados e dar o melhor de si e serem independentes, tanto nas atividades musicais como em qualquer outra atividade do seu dia-a-dia.
- É possível estimular a interação social por meio de atividades musicais e um bom relacionamento social possibilita ao indivíduo sair de um possível isolamento.
- O desenvolvimento do tônus muscular e da coordenação psico-motora pode ser estimulado por meio de atividades que envolvam movimento associado à música.
- O desenvolvimento da linguagem pode ser estimulado por meio de atividades musicais, tais como parlendas, trava-línguas e pequenas canções.
- Da mesma forma, pequenas canções e exercícios de acuidade rítmica e melódica podem desenvolver a capacidade auditiva, intelectual e o desenvolvimento da memória.

- Por meio de um programa de educação musical bem estruturado e com objetivos bem definidos é possível promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança com necessidades especiais.

Esses conjuntos de ações, quando realizadas junto aos alunos tendem a favorecer os processos de aprendizagem, as atividades musicais ajuda-os a se socializarem e desenvolverem processos contínuos de autonomia. A autora ainda aponta que para se trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais o ambiente deve ser aconchegante, seguro e motivador, para não se desviar a atenção do aluno, pois lugares com muito colorido, com diferentes objetos pode desviar atenção do aluno do foco de ensino-aprendizagem. Neste sentido, aconselha o relaxamento como forma de construir um ambiente tranquilo, sem ansiedade a fim de diminuir as tensões do cotidiano.

Outro aspecto destacado por Birkenshaw-Fleming (apud JOLY, 2003) é o movimento. Daí a necessidade de se incluir danças, jogos de movimento e expressão corporal como parte da aula de música, uma vez que crianças com necessidades especiais são capazes de aprender a notação musical com muita facilidade, pois desenhos e símbolos são muito úteis para ajudar a concretizar alguns conceitos. Entende que a pesquisa na área de educação musical vem desenvolvendo cada vez mais seu potencial de compor projetos multidisciplinares e interdisciplinares, trazendo novas perspectivas para educação musical. Contudo, assinala que embora tenha métodos, propostas e materiais didáticos, pouca relação é feita com seu uso e aplicabilidade na educação especial, tendo ainda um grande campo de pesquisa e atuação a ser explorado pelo educador musical. E, passa a citar várias obras que relacionam a música ao desenvolvimento da criança com deficiência, a exemplo da obra de Alvin (1966) “Música para el niño disminuído”, que afirma que a música pode representar para as crianças especiais um mundo não ameaçador, com o qual ela pode se comunicar, se integrar e auto-identificar-se. O livro “Entrenamiento rítmico y auditivo para el disminuído mental”, de Penovi (1971), apresenta uma série de proposta para a adequação do movimento ao estímulo sonoro, auditivo, percepção rítmicas, relação espacial e grupal através de atividades instrumentais, afirmando que a base da música é o som e este produz mudanças psíquicas na pessoa atuando sobre o seu estado emocional e físico. E acrescenta que a música está estreitamente ligada à vida da criança, sendo que esta sofre uma influência notável do ritmo e da melodia. A música parece provocar mudanças na conduta

de crianças com necessidades especiais, fazendo com que se adaptem melhor à vida escolar, contribuindo para sua interação social e melhor rendimento nas atividades de aprendizagem.

Considera-se que ainda existi um pequeno número de publicações na área de música sobre o tema de educação especial, de onde também se deduz o porquê da maioria das escolas públicas não contemplar a educação musical no currículo, imaginem na prática pedagógica da educação especial, embora estejamos em tempos que se falam de inclusão social e educacional. Assim, é preciso que seja resgatado o ensino da música nas escolas públicas, já que a LDB em vigor coloca em seu capítulo II – Seção III, Art. 32, como objetivo a formação básica do cidadão, mediante, entre outros aspectos, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes**¹⁴, e dos valores em que se fundamenta a sociedade. E, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (PCN's) de 1998, indicam como um dos objetivos para o ensino fundamental, que todos os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens – verbal, **musical**, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Para Queiroz (2000), de acordo com o documento de Artes dos PCN's, para o 1º e 2º ciclos, o **fazer musical** deve ser trabalhado focalizando os processos de criação, composição, interpretação e improvisação, proporcionando ao aluno experimentar e descobrir diferentes aspectos da linguagem musical. No entanto, o que nos parece é que estes princípios e objetivos não chegaram às escolas públicas, que têm mantido a música diminuída frente às demais atividades desenvolvidas no currículo escolar.

As atividades que contemplam a música estimulam as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais, através de atividades que estimulam a realização e o controle de movimentos específicos, colaborando na organização do pensamento e beneficiando a cooperação e comunicação.

As atividades que englobam a musicalização auxiliam na inclusão de pessoas com deficiência, devido seu caráter lúdico, que expressa a liberdade de expressão, deixando o

¹⁴ Grifo nosso.

ser à vontade, para que possa se envolver socialmente com os demais, despertando, assim, a noção de respeito e consideração pelas outras pessoas, abrindo espaço para outras aprendizagens.

Weigel e Barreto (apud. CHIARELLI e BARRETO, 2005) declaram que atividades de musicalização podem colaborar de maneira significativa como reforço no desenvolvimento cognitivo/lingüístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança, da seguinte maneira:

Desenvolvimento cognitivo/ lingüístico: a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, as experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons, ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar, ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons, ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo (e complexo) de atividades coordenadas. Por isso, atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desenvolvimento sócio-afetivo: a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e, ao mesmo tempo, buscando integrar-se com os outros. Nesse processo, a auto-estima e a auto-realização desempenham um papel muito importante. Através do desenvolvimento da auto-estima, ela aprende a se aceitar com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma, a

criança vai desenvolvendo o conceito de grupo, expressa-se musicalmente em atividades que lhes dêem prazer, demonstrando seus sentimentos e auto-realização.

Jeandot (apud. JOLY, 2003) relata sua própria experiência quando criança. A mesma sentia apatia a tudo que acontecia ao seu redor, sua mãe conseguiu quebrar essa apatia através da música. Esse contato constante com a música fez com que ela estabelecesse um meio mais seguro para se comunicar com ambiente social em que vivia. Isso fez com que Jeandot, ao tornar-se adulta, se dedicasse à pesquisa e ao ensino de música, trabalhando junto com um psiquiatra na recuperação de crianças assustadas e incapazes de fixar sua atenção nas aulas, conseguindo seus objetivos por meio da música.

Isto também pôde ser observado a partir da pesquisa de conclusão do curso de Educação Artística - Licenciatura em música¹⁵-, com os alunos de uma Escola Estadual no município de João Pessoa, situada no bairro dos Bancários, em que os educandos são de baixa renda e em uma Escola Federal de Tecnologia com uma clientela bastante eclética.

Na Escola estadual houve uma grande aceitação das aulas de musicalização por parte dos alunos. As aulas aconteceram de forma satisfatória, respeitando a individualidade e a diversidade destes, que interagiram e participaram de forma efetiva das dinâmicas, havendo bons momentos de socialização, interação e criatividade por parte da turma. As atividades contribuíam para a tranquilidade e participação. Em conversa com a professora de Educação Artística, Foi possível perceber que os alunos passaram a conviver de forma mais harmoniosa no decorrer das demais atividades curriculares. Enquanto na Escola Federal, a princípio, notou-se que os alunos se comportavam de forma apática e muito dispersa, pois a metodologia usada pelo professor de música ainda era tradicional, ou seja, mera repetição das lições, e os alunos permaneciam sentados de maneira uniforme, não havendo assim a socialização e sim a individualidade. Foi observado também que o Centro de Artes dessa instituição fica fora dos domínios da escola, o que dificulta o acesso dos alunos. Isso fazia com que cada aula tivesse uma clientela diferenciada, já que é a aula de música era uma opção de cultura oferecida. Com a intervenção sob a ótica da educação musical foi perceptível a participação dos alunos de forma mais dinâmica e contínua nas

¹⁵ JUNIOR, Rusiel Paulino de Araujo. **Prática de Ensino de Musicalização**. João Pessoa: UFPB. Curso de Educação Artística- Licenciatura em Música, 2004. (Monografia de Final de Curso).

aulas, pois foi a partir do cotidiano dos educandos que se desenvolveu o trabalho de musicalidade de forma coletiva, livre e criativa.

Assim, é possível comprovar como Birkeshaw-fleming (apud. JOLY, 2003, p. 84) a importância da música na formação da pessoa, principalmente se o professor considerar as reais possibilidades de seus alunos e planejar atividades adequadas aos limites, interesses e motivações, adaptando os programas de ensino às características de seus alunos, escolhendo o procedimento ideal para o desenvolvimento de cada tópico da aula, fazendo com que cada situação de ensino se transforme num degrau, possível de ser transposto a caminho do desenvolvimento das pessoas.

Joly (2003) ainda destaca outro aspecto a partir da experiência de pesquisa e prática pedagógica, o prazer e sensibilização musical, pois a simples presença da professora de música na escola era motivo de alegria, significando que havia chegado o momento de cantar, brincar, dançar e tocar. Assim, a autora, ao analisar as concepções e propostas de vários educadores musicais da atualidade, concluiu que toda a metodologia sugerida é perfeitamente aplicável para qualquer tipo de criança.

Neste sentido, o estudo teórico sobre a música, a musicalidade, a musicalização, a musicoterapia e a educação musical especial apontam para o potencial renovador desta ação em suas várias dimensões sociais, culturais e educacionais. As diversidades das atividades musicais conduzem a compreender a música como uma dimensão formativa da identidade da pessoa, devendo ser contextualizada em seu ambiente natural de produção social.

Seu potencial terapêutico historicamente reconhecido amplia-se para a dimensão educativa para além das estratégias metodológicas e práticas educativas fragmentadas em currículos segregacionistas. A música em sua dimensão de educação musical é elemento de formação de valores e identidade dos sujeitos, podendo contribuir para as aprendizagens das pessoas em diversos níveis de compreensão e desenvolvimento.

2.4. Educação Popular: uma possibilidade de Inclusão

No contexto da educação musical, podemos apontar a educação popular como forma de contribuir para a formação construtiva do educando, junta-se a luta de inclusão da

música no currículo escolar. A educação popular trava nesse campo educacional, uma luta árdua, na perspectiva da promoção da garantia do acesso, permanência e sucesso das classes populares à educação de qualidade para todos, em que a escola pública seja o alvo dessa transformação.

Entendemos educação popular como uma teoria de múltiplas práticas educativas, saberes, que buscam a emancipação dos sujeitos, baseada no diálogo, a partir da realidade das culturas. Uma educação comprometida com a libertação visando desenvolver o ser humano em todas as dimensões. Nesse contexto que a educação musical pode estabelecer um diálogo através da musicalização buscando compreender as dificuldades de aprendizagem de um modo geral, seja ela especial ou não, num projeto comprometido com a valorização do ser humano para a sua conquista pessoal e coletiva.

A educação popular é uma alternativa político-pedagógica para confrontar-se diante dos projetos educacionais promovidos pelo Estado, as quais não condizem aos interesses das classes populares. Surgida nos movimentos populares, a educação popular busca proporcionar ao homem uma ação de reflexão e de crítica, para que a classe menos favorecida economicamente possa sair da opressão em que se encontra, diminuindo, assim, os impactos sociais e dando voz aos sujeitos que se encontram em estado de opressão.

Muitas das iniciativas de educação promovidas pelo Estado não possuem a preocupação de valorização da cultura popular, daí ser denominada por Paulo Freire de educação “bancária”, pautada sob a narração de conteúdos alienados, sem função crítica e reflexiva, em que fica de fora a realidade do cotidiano do sujeito, levando assim à mecanização do conteúdo narrado, remetendo esse sujeito à exclusão, por falta de acesso aos bens culturais, do saber sistematizado.

A educação bancária anula a criação dos educandos, fazendo-os sujeitos sem uma visão crítica, seres ingênuos, manipulados pelos seus opressores que preservam a situação de manutenção do “bem estar”, indo de encontro a qualquer tentativa de educação que estimule o pensamento crítico da realidade, de modo que, para Freire (2005, p. 69):

[...] o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem.
Para isso se servem da concepção e da prática “bancária” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os

oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos”.

Os princípios de luta das classes populares é não incorporar-se a estrutura que lhes oprime, ao contrário, transformá-la para que se tornem sujeitos de seu pensar e agir. A concepção e a prática da “educação bancária” dificultam o pensamento autêntico e crítico, pois o pensamento do educador só é autêntico na autenticidade do pensamento dos educandos, sendo esses saberes mediados pela realidade.

É nesse sentido que, através do conhecimento e das práticas do cotidiano do educando, o educador musical pode e deve trabalhar os parâmetros sonoros, respeitando as diferenças e diversidades que cada um apresenta. Através desses parâmetros, podemos direcioná-los para a linguagem oral, escrita, para a socialização, de forma multidisciplinar, contribuindo para a construção do sujeito participativo, dinâmico e transformador.

As classes populares reivindicam hoje uma escola pública que não seja apenas a extensão da escola burocrática do Estado, mas, que seja um espaço para discutir a função social dessa escola, colocando em questão os seus conteúdos e sua gestão. Esse movimento que se aflora, não nega o papel do Estado como sendo o principal articulador das políticas sociais, o que se questiona são as políticas públicas que se fundam numa concepção da educação burguesa, expulsando das escolas os diferentes. Hoje, esse movimento está reivindicando autonomia para a definição de um o novo **projeto político-pedagógico** para a escola pública, sob o prisma de um ensino democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais, pois a escola pública popular tem que ter a capacidade de definir seus projetos sem a intervenção do Estado, como expressa Rodrigues (2006),

O termo democracia encontra-se tão presente no discurso político, que chega a perder de vista seu significado autêntico. No entanto, se buscarmos o seu real significado, percebemos uma distorção em seu uso. É comumente utilizado para indicar ação aberta, avançada, liberal, defendendo ideário liberal, centrado na predominância dos interesses individuais e da propriedade. Tende, na verdade, a um extremismo esvaziado de conteúdo social. Mas, a necessidade da democracia é tão

almejada pela sociedade contemporânea que o conceito vem sendo revisto e ampliado. [...] historicamente, a luta por uma escola democrática sempre esteve baseada em muitas teorias, concepções e propostas que têm contribuído para que a educação se torne um dos caminhos para a democratização e transformação social.

É nesse contexto que muito dos movimentos sociais desejam participar como parceiros de elaboração de políticas sociais junto ao Estado, sem, contudo abrir mão de sua autonomia.

Em síntese, a educação popular pode ser utilizada como um instrumento de luta pelas classes subalternas e pelas pessoas com necessidades educativas especiais, objetivando promover a inclusão e a ruptura da segregação, da marginalização e da idéia de “coitadas”. É preciso reagir, construindo uma educação comprometida com a dialogicidade, a fim de desenvolver o ser humano em todas as dimensões da reflexão crítica do pensar. Por isso, a escola pública popular é o ponto de partida para que as classes subalternas e as pessoas com deficiência possam construir uma vida melhor, mais digna, vivenciando a inclusão de todos em que não seja preciso se trabalhar pela inclusão por existir exclusão.

CAPÍTULO III

3. Inclusão Educacional na Paraíba. Perspectivas e Análises.

Projetos de inclusão social e educacional efetuados pelas secretarias de educação municipal e estadual do Estado da Paraíba vêm apontando a possibilidade de uma mudança na realidade de crianças, adolescentes e jovens com deficiência física, intelectual, emocional ou lingüística. O índice de crescimento paraibano excedeu a média nacional (42,7%). Segundo Marchezan¹⁶ (2006), entre os anos de 2002 e 2005, o total de matrículas na educação especial da Paraíba conseguiu um aumento de 57,16%, motivo de alegria para os envolvidos neste processo de aprendizagem e desenvolvimento social.

O Censo Escolar 2005 do MEC/INEP identificou que 8.942 alunos paraibanos que possuíam algum tipo de necessidade educacional diferenciada estavam matriculados na rede básica de ensino em 2002. No ano seguinte, 757 novas matrículas foram formalizadas, elevando o total para 9.699 alunos. Em 2004, 1.144 novos alunos especiais foram inseridos nas salas de aula resultando num total de 10.843 matrículas. Um ano depois, dá-se maior crescimento do período: 3.211 alunos juntaram-se aos demais colegas e passaram a fazer parte da histórica evolução educacional ocorrida na Paraíba. Um salto importante para atingir o total de 14.054 alunos inseridos na educação especial da rede básica de ensino do Estado.

Segundo Beltrão (2006), o atendimento dessas crianças especiais, também se dá pela FUNAD, “órgão esse responsável pelas políticas do Governo do Estado de Valorização da Pessoa Portadora de Deficiência” que, segundo a Presidente da Fundação, presta atendimento a todos os municípios paraibanos. Esse atendimento é feito por uma equipe multi-setorial formada por médicos especialistas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, enfermeiras, dentistas, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. A Fisioterapia e a Terapia Ocupacional, aliadas aos demais profissionais da equipe interdisciplinar, possibilitam de forma bastante satisfatória a inclusão social, esforçando-se para a aquisição

¹⁶ MARCHEZAN, Esdras. [on line] Disponível na internet via www. URL: [http:// www. Jornaldaparaiba.globo.com/](http://www.Jornaldaparaiba.globo.com/) acessado em 28 de Agosto de 2006.

ou recuperação da independência funcional do sujeito, oferecendo meios de lutar por seu espaço na sociedade.

Além da habilitação e reabilitação, a instituição proporciona assessoramento e atendimento, através de aquisição do passe livre, para que os deficientes tenham acesso aos transportes coletivos, orientações jurídicas, laudos médicos, encaminhamento ao mercado de trabalho e ao benefício do atendimento contínuo. A FUNAD desempenha outras funções como profissionalização e de capacitação, além de acompanhamento aos alunos com deficiência, incluídos nas escolas regulares, tornando possível sua permanência na vida escolar e social.

Dando ênfase à importância e necessidade de ampliação no atendimento às pessoas com deficiência, a FUNAD vem descentralizando suas ações, para possibilitar o atendimento aos vários segmentos da comunidade, firmando parcerias que assegurem a implantação e implementação de programas e serviços ligados à efetivação da política de atendimento às pessoas com deficiência.

O processo de interiorização vem sendo efetuado com ações dirigidas à educação, à saúde e à ação social. Na área da educação tem sido ministrados cursos de capacitação para profissionais do setor e assessoria para doze regionais de ensino, na esperança de efetivar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.

No que se refere à ação social, a Fundação tem ministrado cursos de qualificação profissional para as pessoas com deficiência, em vários municípios conveniados. Na parte direcionada à saúde, são implementados programas educativos de prevenção e capacitação de agentes comunitários, onde são repassadas as informações sobre causas e conseqüências das deficiências. Outras ações efetivadas pela Fundação vêm sendo desenvolvidas para melhorar a qualidade de vida do deficiente e constituem como prioridade no atendimento da instituição como: teatro, música, dança em cadeiras de roda, natação, capoeira, musicoterapia, esporte, principalmente o basquete em cadeiras de rodas, atletismo e oficinas terapêuticas (BELTRÃO, 2006).

No que diz respeito ao município, a Prefeitura Municipal de João Pessoa deverá aumentar o número de alunos da rede em quatro mil novas vagas durante o ano de 2007, devido à construção de duas novas escolas e nove Centros de Referência Infantil - CREIS.

Em relação à política de inclusão, para os alunos deficientes, a idéia é promover ainda mais a adoção da educação inclusiva como política macro da SEDEC. O crescimento da matrícula em 2006 foi bastante significativo, já que em quadro comparativo a rede municipal tinha apenas 13 alunos com necessidades especiais em 1993, e em 2006, esse número já era de 939. A intenção é que em 2007, mais alunos especiais possam sentir-se integrados, fazendo parte da rede municipal de ensino.

Para isso, vem sendo realizada uma ação inter-setorial entre as secretarias de Desenvolvimento Social - SEDES e a Municipal de Saúde - SMS. Trata-se do mapeamento das pessoas com necessidades especiais no município de João Pessoa, de modo a identificar os serviços públicos dos quais participam e fazem o planejamento estratégico para aperfeiçoamento do atendimento pela Prefeitura. A ação está em curso e a expectativa é que traga novos alunos às unidades municipais de ensino.

Apesar desse contexto de grande avanço nos percentuais de matrículas de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais, tanto no Município como no Estado, ainda o que presenciamos, infelizmente, é a integração do aluno na sala de aula e um imenso despreparo do professor para trabalhar com esses sujeitos. Para Santiago (2007), pais e professores revelam que escolas públicas e privadas da Paraíba não estão preparadas para atender alunos que possuem algum tipo de necessidade especial, seja síndrome de Down ou outras síndromes, deficiência mental, auditiva ou visual. Além disso, os colégios privados também não estão preparados para lidar com jovens que têm alterações e distúrbios como gagueira e a dislexia (dificuldade para ler e escrever e memorizar o que o professor fala). Muitos alunos que apresentam alteração como dislexias são taxados de “burros” na escola e, para vários jovens a falta de informação pode causar traumas e/ou aversão aos estudos.

Em visita a algumas escolas da cidade de João Pessoa, tem se percebido a angústia dos (as) professores (as) que trabalham com as pessoas com deficiência. Segundo a diretora M.A. de uma escola municipal. “o professor não foi preparado e nem está preparado pra aceitar algo diferente de como ele foi educado e foi formado a 20, 25 anos atrás, a visão dele é de professor dos ditos “normais”, ele não está preparado para uma situação diferente, e de repente foi jogado pra ele essa situação, ficando desesperado sem saber o que fazer, nem por onde começar”.

Na verdade os professores não são tão novos, mas a maioria dos professores não tinha formação em nível superior. A partir de 3, 4, 5 anos para atender uma exigência legal, precisaram voltar a estudar. Contudo, ainda, segundo M.A:

Os professores se sentem impotentes, até porque eu sou psicóloga e a gente sabe da dificuldade. Eu passei 5 anos na universidade, depois fiz especialização. Mas a gente sabe da dificuldade do professor além de ser um cuidador de aluno, ele precisa transmitir aquele conhecimento acumulado para o aluno, e ele se sente impotente porque a formação dele foi somente como reprodutor de conhecimentos, não foi como formador de cidadão. Ele não aprendeu a ser formador de cidadão, ele aprendeu a ser um transmissor de conhecimento para aqueles ditos normais, qualquer desvio causa pânico. Agora a gente também não pode dizer que a culpa é deles, a gente não está buscando culpado, o que é que eu posso fazer dentro dessa minha realidade? Eu acho que pelo fato da gente ter uma formação dentro da psicologia, por isso é que a gente tem também uma visão um pouco diferente, e a gente tenta dar dentro da nossa escola essa visão, porém não é algo muito fácil, muito simples, você não consegue mudar paradigmas que estão postos há anos e anos, e isso é uma mudança de visão de mundo, e é sua visão de mundo. O que é que você entende? Que leitura você tem de mundo? Não é nem da sua formação específica de educador, mas da visão que você tem de mundo, porque eu tenho que pensar, que eu estou dentro de um contexto, dentro de um universo, eu não posso pensar eu sozinha, tenho que pensar eu dentro de um contexto, então não tem sido fácil, é um desafio, não só enquanto gestora, mas também para o professor é um desafio muito grande.

Percebemos através da fala da gestora M.A, a dificuldade que o professor encontra quanto ao atendimento educacional a pessoa com necessidades educativas especiais, haja vista que na sua formação de educador, o mesmo absorve mais conhecimentos direcionados à educação de crianças ditas “normais”, devido no currículo do curso de Pedagogia, a educação especial ser vista de forma superficial. Por este motivo, o professor por estar despreparado, ao se deparar com situações adversas no ambiente escolar, encontra dificuldade para desenvolver atividades que promovam as aprendizagens.

A partir da experiência exposta por parte da gestora pode-se inferir que a inclusão nas escolas municipais, ainda carece de mais atenção, pois não é só matricular o aluno, é preciso dar condições ao professor para que ele possa trabalhar pedagogicamente. Para tanto, a escola precisa ter uma equipe técnica que trabalhe em conjunto com o professor, a fim de auxiliar o professor nas suas dificuldades, fazendo de fato a inclusão e não a segregação.

E nesse contexto de promoção da inclusão, apontamos a música como meio de potencializar o desenvolvimento de todos na escola, conforme assinala Louro (2006), os acontecimentos educativos no cenário nacional, apontam em direção a uma “educação para todos” e a inclusão é, sem dúvida, uma dos seus maiores paradigmas, razão pela qual os cursos de arte, entre eles o de música, devem pautar sua prática visando à inclusão de todos no sistema educativo. Dessa forma, a música no contexto educacional possibilita aos alunos uma troca de vivência, experiências, construção de conhecimento e mudança de comportamento diante da visão do mundo, bem como o desenvolvimento de sua cidadania, pois, a música é uma prática social, em que todos podem ter acesso e construir valores éticos que possam possibilitar a capacidade de socialização e aprendizagens.

3.1. Inclusão e Aprendizagem da pessoa com deficiência nas Escolas A e B

Na perspectiva de entender como se processa a inclusão das pessoas com deficiência na escola pública, e como a educação musical pode contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens das pessoas com deficiência escolhemos duas escolas públicas do município de João Pessoa a fim de observarmos e analisarmos como se dá o processo de inclusão educacional. Para tanto partimos da necessidade de reconhecer os aspectos teóricos e metodológicos do trabalho pedagógico dos (as) professores (as) e do professor (a) de música das escolas que aqui denominaremos de A e B.

Para chegamos à definição das escolas A e B procedeu-se ao levantamento quantitativo na Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) da Prefeitura Municipal de João Pessoa, para saber quantas escolas estavam trabalhando com inclusão educacional. Através desse levantamento inicial deu-se a escolha das escolas A e B, primeiramente pelo maior número de alunos com deficiência matriculados e a diversidade das deficiências, como o atendimento à clientela advinda das classes populares.

Considerando a natureza da problemática o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, optamos pelo desenvolvimento da pesquisa sob a perspectiva da abordagem qualitativa entendida por Triviños (1987, p.120) como aquela que.

[...] compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

O caminho metodológico da pesquisa implica um processo de construção do conhecimento a partir de procedimentos científicos que possam caracterizar o fazer científico. O objetivo da metodologia é indicar procedimentos e ferramentas para se atingir os fins propostos a partir da problematização que conduziu a pesquisa. Demo (1991, p. 19) ao estabelecer a relação entre ciência e metodologia entende que a preocupação da ciência é captar e tratar a realidade teórica e praticamente, enquanto a metodologia deve preocupar-se com os possíveis caminhos para que se possa chegar ao alcance das finalidades.

Seguindo esta perspectiva a escolha dos procedimentos metodológicos deu-se a partir do objetivo de conhecer a realidade sócio-educacional da escolar e a prática pedagógica inclusiva dos professores. Assim, realizamos observações sistemáticas na escola e nas salas de aula que possuem alunos com deficiência, registradas em diário de campo, o que nos oportunizou perceber o cotidiano do fazer educativo em seus aspectos do currículo e de utilização metodológica da música, além do espaço físico e recursos didáticos disponíveis.

Na interpretação de (MINAYO, 1994 p, 59-60), a observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Os observados, enquanto parte do contexto de observação, estabelecem uma relação face a face com o observador. Nesse processo, objeto e sujeito podem ser modificados pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Com o objetivo de fazer um levantamento geral de como está se dando o processo de inclusão na escola pesquisada: a metodologia aplicada ao aluno especial, os recursos pedagógicos, a relação dos alunos incluídos com a escola, com os outros alunos e a família foi feita à aplicação de questionários com os professores da escola; entrevista com os gestores e professores que possuem em sua sala de aula alunos com deficiência e com os

professores de música. De modo que através da aplicação desses instrumentos buscamos compreender o cotidiano da inclusão e a existência ou não da prática de educação musical nas escolas em foco.

Foram entregues 25 questionários (ver anexo) aos professores da escola A que trabalhavam em salas com inclusão, deste total, apenas 06 (seis) foram entregues respondidos, demonstrando a dificuldade dos professores para falarem acerca da temática, o que impulsionou a procura de outra escola, aqui denominada de B. O questionário caracteriza-se como um instrumento metodológico conceituado por Triviños (1987) como aquele que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipótese que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo.

Ainda na escola A com o objetivo de complementar as informações do questionário, foi efetuada entrevista com a gestora da escola que, segundo (MINAYO, 1994 p, 57), é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada e pode ser realizada de forma individual e/ou coletiva.

Na escola B, inicialmente realizamos as observações sistemáticas na escola e das aulas dos professores de salas inclusivas, a fim de conhecer a realidade desta escola e a metodologia utilizada pelos professores. Também entregamos os questionários aos professores do turno matutino, por ser este o horário que tem alunos com deficiência matriculados e funciona o ensino fundamental, mas não obtivemos retorno, de forma que optamos em realizar entrevista com a gestora da escola e com as professoras das salas inclusivas, incluindo o professor de música que realiza trabalho nestas salas de aula.

O objetivo da entrevista com as gestoras das escolas A e B foi saber das mesmas informações sobre os aspectos funcionais administrativos e pedagógicos da escola, sua fundação, número de alunos matriculados, o funcionamento da mesma, os objetivos do

projeto político pedagógico, a proposta filosófica da escola, quantos professores atuam na escola e quantos trabalham com alunos com deficiência, as dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão e como está se dando o processo de inclusão na escola. Além desses objetivos na escola B foi investigado os procedimentos metodológicos do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como o processo de inclusão, socialização destes na escola e como a música tem sido utilizada na formação dos sujeitos e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Após a coleta dos dados procedeu-se a análise dos dados dos questionários, a fim dos professores e gestores entrevistados que foram relacionadas com as observações sistemáticas realizadas na escola e no cotidiano da sala de aula da aula que havia a prática da educação musical.

3.1.1. Conhecendo o *LÓCUS* da Pesquisa: a Escola A

A primeira escola analisada, denominada de A situa-se na comunidade de Gravatá no conjunto Valentina de Figueiredo. Ela foi fundada em 1960 e pertencia a Secretaria de Viação e Obras Públicas do Estado, sendo chamada de Escola da Associação Rural de João Pessoa, mais tarde, sob a mesma direção, passou a se chamar Escola Rural de Gravatá e no dia 13 de Março de 1972, recebeu o nome atual, cedida à prefeitura de João Pessoa.

A escola possui atualmente¹⁷ 1.059 alunos matriculados, funcionando em três turnos, da Educação Infantil ao 9º- ano, e o ensino de Jovens e Adultos no período noturno. Possui 32 funcionários, divididos em 03 (três turnos), e 25 professores, sendo 21 com licenciatura em Pedagogia e 04 com o Pedagógico (nível médio). O educandário está dividido em dois pavimentos: um térreo e um piso superior, contendo ao todo 10 (dez) salas de aula. Logo na entrada da escola encontra-se a diretoria e a secretaria. Todos os dois ambientes, como os demais são ventilados e limpos, pois a escola foi recentemente pintada, encontrando-se em ótimo estado de conservação. Observou-se que a escola possui uma boa estrutura de equipamentos, sempre com funcionários trabalhando, pois conta com recursos didáticos e materiais permanente conforme consta do quadro abaixo:

¹⁷ O ano 2007 foi o ano em que a pesquisa foi realizada.

Recursos Didáticos	Materiais Permanentes de uso Comum
02-televisores	01-fax
01-projetor	01-sofá
01-amplificador	02-armários
01-microfone	01-geladeira
01- DVD	01-computador
	02-ventiladores
	02-armários

A escola também conta com um laboratório de informática, implantado em 2006, tendo um espaço físico privilegiado e com ambiente para professores e técnicos, sendo estes espaços aconchegantes, possuindo em seu interior vários materiais conforme segue listagem abaixo:

Sala dos Professores	Sala dos Técnicos	Laboratório
01-televisão	02 – armários	15- computadores novos e impressora jato de tinta colorido
01-ar condicionado	01-geladeira	02- ar condicionados Cadeiras suficientes e confortáveis
01-banheiro, limpo e asseado	Mesas e cadeiras	01 – retroprojektor
Armários individuais		01-painel para retroprojektor
01- bebedouro;		01- lousa
Mesa e cadeiras		

Contudo, a supervisora da escola informou que o laboratório não está sendo usado por falta de um técnico de informática para ministrar as aulas. Este deverá funcionar com programas educativos e de pesquisa como a Escola Digital.

A escola também conta com uma biblioteca que funciona em parceria com a FACENE¹⁸, desde 2006, no que diz respeito à doação de livros. A sala é ampla, bem arejada e limpa, contendo um vasto material didático como jogos, fichas e livros. No seu ambiente contém, além de 01-ar condicionado, várias mesas e cadeiras para estudo e estantes para os livros e lixeiras. Todo o material da sala está em ótimo estado de conservação.

¹⁸ Faculdade de Enfermagem do Nordeste.

A supervisora informou que a biblioteca ainda não está sendo usada, pois os professores têm medo dos alunos quebrarem algum material. O material é levado até a sala de aula, e o DVD não é usado na sala de aula, pois falta material educativo para que sejam passados para os alunos. Como podemos perceber, a escola tem uma boa estrutura e material didático, que se encontram guardado, sem ter um uso diário, faltando ser socializado com os alunos.

Para refeição dos alunos, a escola possui um refeitório, onde reúne todos os alunos. É um espaço limpo, bastante ventilado com mesas e cadeiras coletivas bem como os bebedouros, que se encontram tanto no térreo, quanto no piso superior. Existe um cardápio diário, que fica localizado na parede do refeitório, informando a refeição do dia. Ao lado do refeitório, encontra-se um depósito de armazenamento de material.

Apesar da escola A apresentar uma ótima estrutura física, o lugar reservado para a recreação e aulas de Educação Física é reduzido, não comportando todos os alunos de uma só série no local, fazendo com que os mesmos se dispersem. Esse espaço fica situado no pátio da escola sem nenhuma proteção ou cobertura, funcionando sob sol muito forte. Na hora da recreação, os alunos se concentram no corredor, devido não ter espaço no pátio, fazendo muito barulho.

No que se refere à parte de higiene, a escola se encontra em ótimo estado de conservação, com os banheiros sempre limpos, bem como todo o estabelecimento educacional.

Na rua em que a escola está situada, não existe ainda saneamento básico, nem pavimentação. É uma rua de pouco trânsito, já que não existe quase habitação. Na entrada da escola e nos demais acessos no interior do educandário não existe rampa para pessoas com deficiência física que possibilitasse o acesso ao piso superior.

No que se refere ao pessoal administrativo, a escola conta na parte da manhã, com uma assistência de 01 supervisora e 01 psicopedagoga. Pela parte da tarde, 01 orientadora e à noite 01 supervisora. Segundo a supervisora, essa sala dos técnicos vai ser destinada à sala de recursos técnicos.

A clientela da escola é formada por pessoas simples e humildes da comunidade, e, na sua maioria, segundo a diretora, seus familiares fazem parte de movimentos como os do

Sem Terra, Sem Teto e de pessoas que vivem do sub-emprego, caracterizando uma escola pública que atende a comunidade em que se encontra situada.

3.1.2. A escola e a inclusão na fala da gestora da Escola A

A observação do cotidiano da escola, sob nosso olhar oportunizou reconhecer as formas do processo de exclusão/inclusão em que os alunos deficientes são submetidos. Assim, objetivando esclarecer alguns aspectos conceituais acerca do funcionamento administrativos e pedagógica da escola e a perspectiva da educação inclusiva, realizamos uma entrevista com a gestora da escola, em que se procurou abordar várias temáticas acerca do processo de inclusão na escola.

Primeiramente, indagamos quantos professores trabalham com crianças que apresentam necessidades educativas especiais? A entrevistada respondeu que a escola

[...] tem 08 (oito) professores da 5ª a 8ª que trabalham com alunos especiais. Do ensino fundamental da 1ª a 4ª série nós temos 05 (cinco) professores ou 06 (seis) que trabalham com alunos especiais. A gente não bota mais de dois portadores em cada sala, a gente tem um critério até é orientação da Secretaria de Educação que não se bote mais de 02 (dois) portadores na mesma sala, com a mesma síndrome. A gente tem deficiente físico, a gente tem principalmente o mental.

Diante desta fala, observa-se que a distribuição dos alunos nas salas de aulas, não atenta para o fato do professor ter habilidade para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem da pessoa com deficiência. Seguindo a entrevista, perguntamos: quantos alunos com necessidades educativas especiais estão matriculados na escola?

Nós temos em torno de 10 a 12 crianças portadoras de necessidade especial dentro da escola como um todo. A gente não só tem criança, tem criança e adulto também, nos temos dois adultos no ensino de Jovens e Adultos que são portadores de deficiência mental. A gente também acolhe essas duas pessoas também adultas aqui na escola. Esses doze eles estão espalhados. As três primeiras séries têm portadores de necessidade especial, a 4ª série tem portador, a 3ª série tem portador, a 2ª série também tem, o ciclo um tem portador de necessidade especial, entendeu não se concentra num único segmento não, tem um segmento de jovens e adultos e tem na pré-escola.

A gestora em sua fala não consegue definir as patologias existentes que possa caracterizar cada pessoa, bem como suas necessidades de aprendizagem, de onde se deduz que o processo de inclusão educacional, encontra-se em estágio preliminar como relata a própria gestora

[...] a Secretaria de Educação tem um grupo de inclusão, e na verdade ainda, pelo menos o que eu sinto é que ainda não deslanchou, não tem, assim, ainda o papel bem definido, mas já está na escola, um psicopedagogo, uma pessoa muito competente, nesse projeto de inclusão que a secretária trás pra escola.

A partir do comentário da gestora, constata-se que a escola segue a política de inclusão de ampliação das matrículas, sem, contudo, apresentar uma proposta de inclusão educacional de acordo com a realidade de cada escola. Mas, indica a necessidade de melhorar a estrutura de funcionamento para a inclusão acontecer. E ao perguntar como a mesma vê esse processo de inclusão? Obteve-se a resposta abaixo:

A gente tem uma dificuldade muito grande nessa questão de inclusão, porque os alunos estão na escola, mas eles estão realmente perdidos. O aluno na escola não quer dizer que ele esteja incluído. Ele está na escola, mas o que a gente sente é que a gente está muito distante disso ainda. Pouca informação. Por exemplo, o professor não é trabalhado nas entidades formadoras, as universidades não trabalham a perspectiva inclusiva, mesmo a gente vivendo o momento da inclusão. Veja só, as escolas que eu conheci que trabalhava nessa perspectiva inclusiva há muitos anos atrás era a Catavento e a, IPEI. O IPEI tinha 01(hum) aluno especial. Você tem uma sala de aula com 25 ou 20 alunos, você tem toda uma estrutura, e ainda existe uma dificuldade muito grande, imagine uma escola pública que tem no mínimo 35 a 40 alunos na sala de aula, e o professor despreparado, porque a própria entidade formadora não capacitou. Então é um pânico, o professor fica louco. A Lei existe a gente tem que cumprir, mas a realidade é diferente. Se nós um psicopedagogo, psicólogo, a gente tivesse um monitor dentro da sala, se a gente tivesse um estagiário de psicologia ou pedagogia para dar esse suporte. Mas, é o professor sozinho.

E para melhor compreensão foi perguntado, como funcionaria esse suporte? E se a Secretaria de Educação do Município tem apoiado com a equipe técnica este trabalho de inclusão?

A equipe da inclusão, até agora não tem trabalhado dentro do que a gente esperava, Se colocou pelo menos nas diretrizes para o início do ano letivo que a gente poderia ter estagiário, a gente poderia reduzir o número de alunos na sala que tem portador, porém isso teoricamente, porque na prática mesmo não dá, até porque a gente é uma escola que polariza uma região muito grande, a procura é grande.

A partir do relato da diretora, percebe-se a dificuldade de inclusão dos alunos no contexto escolar, pois, ao afirmar que os alunos estão na escola, explicita que eles não estão incluídos, isto é, a inclusão não estar sendo contemplada no sentido da garantia da permanência e do sucesso escolar, pois não são ofertados aos mesmos um acompanhamento diferenciado para que possam desenvolver habilidades. Carvalho (2004, p.109) comenta que:

[...] inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, como “figurantes”, além de injusto, não corresponde ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e, de igual modo, não vamos contribuir para seu desenvolvimento integral. Assim, há que ter todo o cuidado com a construção de nossas narrativas em torno da escola inclusiva, evitando-se que as práticas de significação levem a conferir à escola o sentido de espaço físico, no qual devem ser introduzidos todos, para dele constarem.

Carvalho (2004) explícita a contradição presente na fala da gestora, confirma-se que a inclusão dos alunos com deficiência na escola tem se dado através das matrículas, supondo-se que estes estão incluídos, mas, o que na realidade acontece é a exclusão dos mesmos no espaço escolar, pois os profissionais que atuam na escola A, como se pode perceber através dos dados da entrevistas, não estão preparados para lidar com o paradigma da inclusão, pois segundo a gestora, a própria instituição formadora desses profissionais, não prepara os mesmos para atuarem diante dessa realidade, e não tem existido por parte da Secretaria de Educação uma formação continuada para este, nem tão pouco o acompanhamento técnico para que os mesmos possam atuar de forma satisfatória.

Assim, constata-se na realidade desta escola o aprofundamento do paradigma da exclusão, como uma realidade existente no cotidiano escolar, haja vista que os educadores, por não terem acesso aos cursos de formação continuada, capacitação adequada e outros processos educativos que possam ajudar no seu dia-dia escolar, usam uma metodologia

tradicional, desconsiderando assim, a diversidade e a complexidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.3. O processo de inclusão na fala dos Professores da Escola A

Nesta escola as informações sobre o processo de inclusão foram obtidas a partir da aplicação de questionários, em função da pouca aceitabilidade dos professores para o diálogo sobre a inclusão.

Das professoras que responderam ao questionário, quanto ao quesito formação, uma era formada em Letras, três possuem o curso de Pedagogia e duas não responderam a esta questão, de onde se deduz que possuem o magistério (nível médio). Quando indagadas se têm curso na área da Educação Especial, apenas uma professora diz ter o curso de formação como capacitação na área.

Ao procurarmos saber sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a partir das respostas dos 6 questionários respondidos foi possível encontrar as seguintes dificuldades apresentadas pelas professoras, conforme seus respectivos quantitativos: Leitura e escrita (2); Falta de acompanhamento específico (2); Aprendizagem incompatível à série cursada (1); Pouco treinamento (1); Concordância Verbal (1).

Dentre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos professores, observa-se que as mesmas não estão diretamente associadas à pessoa com deficiência, são dificuldades em geral encontradas em qualquer classe escolar. De onde se pode deduzir que os professores desconhecem as necessidades e capacidades dos alunos com deficiência, pois estes não são citados em suas respostas. Do universo pesquisado, apenas uma professora reconheceu suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe falta de “preparo” para lidar com as deficiências dos alunos na sala de aula. Acredita-se que contribui para isso a escola não possuir uma equipe de apoio para o acompanhamento específico, conforme já expresso pela gestora, ficando de modo geral as dificuldades de aprendizagem atribuídas aos alunos como afirma Rodrigues (1994, p. 42)

Em relação à metodologia utilizada em sala de aula pelos professores, dos que responderam ao questionário dois expressaram adotar a metodologia construtivista em que

consideraram a situação do aluno; dois alegaram não utilizar uma metodologia específica, por falta de condições de explorá-la; uma afirma que utilizava a metodologia interdisciplinar, não adotando nada específico e a última não respondeu.

Considerando as dificuldades de aprendizagens dos alunos apresentadas pelas professoras e sua relação com a metodologia percebe-se a ausência de objetividade para sua superação, principalmente por estas não explicitarem nas respostas do questionário como se processa o ato de ensinar-aprender e não se referirem às aprendizagens da pessoa com deficiência, o que nos leva a inferir que estes alunos apenas se encontram na escola, requerendo assim, alternativas para o desempenho do ensino-aprendizagem de todos os alunos como ressalta Glat e Nogueira (2002, p. 27).

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de forma geral, a educação escolar como um todo.

Ao tratarem sobre os recursos pedagógicos utilizados, os seis respondentes expressaram a necessidade de ter uma formação sobre o assunto. Um deles informa que dá aulas expositivas, usa textos teatrais. Outro afirma da necessidade de vivenciar oficinas para melhor trabalhar o aluno incluído, denotando mais uma vez a necessidade de formação continuada para os professores enfrentarem a dinâmica do processo educativo da inclusão que se amplia nos processos de aprendizagens de todos os alunos da escola.

Procurou-se investigar como se dá a relação do aluno incluído na escola, obtendo-se as seguintes respostas: duas afirmaram que é de forma interativa; outra que os alunos se sentem tratados sem preconceitos; outra afirma que a escola os recebe mais precisa de um professor especializado; e outra revela que o aluno faz as tarefas, mas não participa da aula.

Através das respostas obtidas pelas professoras, e de observações feitas pelo o pesquisador, foi constatado que os alunos que apresentam deficiência, não demonstram problemas de socialização com as outras crianças, pelo contrário, há uma convivência tranqüila apesar de haver desentendimentos, que é normal entre as crianças de um modo geral. Tal fato nos leva a crê que a diversidade está presente no contexto escolar a partir da convivência entre os alunos de forma não preconceituosa, fato esse, que não se percebe

entre alguns profissionais da escola A, pois os mesmos várias vezes identificáramos alunos pela sua deficiência e não como pessoa.

No item referente à relação do aluno com a família e a escola, encontramos duas professoras que afirmam que a família não tem compromisso, uma revela que a relação é regular; outra que a relação é compreensiva; uma que a família deve estar em contato com a escola; e outra não respondeu.

Em conversas informais com os professores nas visitas feitas à escola A, percebe-se que a família é muito ausente na formação dos seus filhos, poucos são os pais que aparecem na escola para acompanhar o desenvolvimento do seu filho, geralmente eles estão ausentes de casa, deixando para a escola toda a responsabilidade de formação do aluno, e isso é percebido nos comentários dos professores que dizem que: nas reuniões frequentes na escola, poucos são os pais que aparecem para saber como está se dando o processo de aprendizagem do aluno.

Procuramos então entender como os professores investigados elaboravam o conceito de educação. Três disseram que a educação era um processo contínuo de ensino aprendizagem, que se abre para novas conquistas e acompanha o indivíduo durante a vida. Duas disseram que a educação é o eixo de tudo, e uma disse que a educação é um veículo capaz de transformar uma semente numa árvore frondosa.

Solicitamos então que nos dessem um conceito de educação inclusiva. Uma respondeu que era um processo de suma importância para que o mundo fique livre de preconceitos. Duas disseram que era trabalhar com igualdade diante das desigualdades. Duas disseram que era necessário aceitar as diferenças; e uma não respondeu. De modo que se percebe a falta de esclarecimento teórico das professoras com relação ao entendimento de inclusão, bem como do papel político da educação na transformação da escola.

Dada à concepção de educação e educação inclusiva das respondentes, observa-se a necessidade da formação continuada, a fim de ampliar os fundamentos conceituais da prática pedagógica na perspectiva da inclusão, pois ainda é possível perceber uma visão ingênua de educação, ao contrário da perspectiva crítica anunciada por Paulo Freire (2005) para quem a educação é um ato político.

Na perspectiva da educação inclusiva, as professoras abordaram que é de suma importância acabar com o preconceito existente na escola, bem como aceitar as

diversidades encontradas na escola. Contudo, na prática a partir das observações sistemática, não se observou tal procedimento o que podemos constatar que as professoras ainda não têm um embasamento teórico e prático sobre o processo de inclusão, nem acerca a educação como proposta transformadora da escola.

Para Bordenave (apud. VOIVODIC, 2004), inclusão compreender, fazer parte de, ou participar de. Nota-se que no significado de inclusão aparece à palavra participar, fazer parte, o que pressupõe incluir. Assim, a participação torna-se uma necessidade fundamental para o processo de inclusão, pois os sujeitos só podem considerar-se incluídos diante da possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite a sua participação.

Na visão de Prieto (2006), a educação inclusiva é 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 que não consideram as peculiaridades e as diferenças de cada sujeito.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam às diversidades sociais e culturais dos 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.

Assim, no questionário se pediu que os respondentes emitissem opinião sobre o processo de inclusão na escola. Duas disseram que precisam de capacitação na área; uma disse que era um processo vago que necessitava de apoio e preparação; outra disse que deveria oferecer ao aluno oportunidade de mudar seu comportamento na família, na escola, na sociedade, tomando parte desta como cidadão de bem. Outra disse que deveria haver no processo de inclusão, cursos, oficinas, treinamentos com mais frequências para reciclar e trocar experiências. Finalmente, a última disse que antes de incluir um aluno com necessidades especiais de acompanhamento deveria haver uma formação para os professores e funcionários, com o apoio de uma equipe especializada.

As respostas das professoras indicam que o processo de inclusão na Escola A precisa ser acompanhado por profissionais especializados e deve se ter cursos de formação continuada para os professores. Autores como Glat (1995, 1997, 1998), Goffredo (1992), Mazzotta (1994) e outros apontam o fato de que na prática, a política de integração escolar não funciona, porque dentre outros fatores, o professor da classe regular não está preparado para receber os alunos com necessidades educativas especiais. Acrescenta-se que esta necessidade de formação deve-se estender para além dos professores, atingindo todos os funcionários da escola.

A análise dos dados da Escola A demonstra que o processo de inclusão educacional e social, ainda, se encontra incipiente, necessitando de melhoria das estruturas físicas, como suportes e rampas, a fim de possibilitar a mobilidade dos chamados “cadeirantes”. Também é possível inferir que o processo pedagógico da inclusão social tem acontecido na escola de forma contraditória, mas no número de matrículas do que nas mudanças de concepções e metodológicas dos professores em sala de aula. Até o presente momento não se observou um projeto que viesse atender as reais necessidades das pessoas com necessidades educativas especiais.

A pesquisa aplicada na escola A teve momentos de muita resistência por parte dos professores, haja vista a maioria desses educadores não responderem os questionários solicitados e muito menos se comprometeram a serem entrevistados e outros não permitiram a presença do pesquisador dentro da sala de aula. Em conversa extra-classe dentro do ambiente dos professores quando abordado sobre o processo de inclusão pelo pesquisador, respondiam que esse sonho estava muito difícil de ser realizado em virtude de vários fatores que impediam esse processo. E, que a inclusão na escola só acontecia através do número de matrículas, os professores acreditam que os alunos especiais não tinham condições de acompanhar os outros ditos “normais”.

Portanto, o que foi presenciado na escola A no que se refere à inclusão social, é um total despreparo dos professores, haja vista que a escola A não está preparada para receber o processo de inclusão de todos no espaço escolar, devido os mesmos demonstrarem não estarem capacitados para receber os alunos em suas diversidades, faltando-lhes apoio da equipe técnica no auxílio ao acompanhamento dos alunos especiais

em sala de aula, pois segundo os professores não sabem como trabalhar com “esses alunos”, devido não terem uma formação adequada.

Para que se possa promover a inclusão de deficientes no sistema educacional é preciso que ocorra mudanças na visão que se tem da deficiência. Isso demonstra a urgência de se quebrar paradigmas, fazer reformas no nosso sistema educacional para que se possa ter uma educação de qualidade, garantindo o acesso a um atendimento apropriado, em que a presença de todos os alunos sejam garantidas independentes de suas diferenças e necessidades. Segundo Carvalho (2004, p. 114-115), muitas são as funções da escola inclusiva, que podem contribuir na construção de um projeto político pedagógico, que tenha a participação de todos os profissionais da escola, assumindo o princípio de que todas as crianças são capazes de aprender e que podemos modificar o sistema educativo que ora permanece na escola. Dentre algumas funções da escola inclusiva, o autor destaca:

- Desenvolver cultura, políticas e práticas inclusivas marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos que participam do processo educacional escolar;
- Promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- Criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;
- Criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;
- Estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos;
- Acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;
- Operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender;

- Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
- Valorizar o trabalho educacional escolar; na diversidade;
- Buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;
- Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos.

Para tanto, há um longo caminho a ser trilhado por todos para que possamos obter a inclusão educacional e social no ambiente escolar, necessário se faz um projeto a longo prazo em que todos possam dar sua contribuição, eliminando assim a exclusão existente na escola, através dos esforços compartilhados podemos pensar numa ação conjunta para realmente efetivar a inclusão dos alunos deficientes no sistema educacional, tornando-os sujeitos autônomos.

Com referência ao ensino da música na escola A, no início da pesquisa, não se observou a existência desta atividade como parte do currículo escolar, não existia profissional da área na escola, só depois de algum tempo a Secretaria de Educação e Cultura cumprindo ações já previstas pela LDB abre vaga para professor de música como serviço prestado;

Tive pouco contato com a professora¹⁹ de música, pois passou pouco tempo na escola, cerca de um mês, não respondendo ao questionário e não possibilitando a entrevista programada pelo pesquisador, apresentando a mesma dificuldade encontrada com os demais.

Das minhas observações, pode-se dizer que a escola A não oferece condições ao professor de música, para que o mesmo possa desenvolver suas atividades num espaço adequado, haja vista que as aulas eram ministradas dentro da sala de aula sem que os alunos pudessem participar mais ativamente, uma vez que os mesmos não podiam fazer barulho para não atrapalhar as aulas das outras professoras.

Em observação a uma aula da respectiva professora pode-se dizer que ainda falta um amadurecimento no planejamento de suas atividades, pois a mesma usava o violão e

¹⁹ A mesma é habilitada com a Licenciatura em Música.

cantigas de roda como forma de desenvolvimento e aprendizagem, não trabalhando com as crianças outras habilidades que desenvolvessem o processo cognitivo, psicomotor, socialização e etc., através dos movimentos envolvendo todos de forma a interagir, haja vista que as crianças participavam das aulas sentadas nas cadeiras somente usando a oralidade.

Neste sentido, presenciamos a necessidade do educador(a) de música ter uma prática e planejamento participativo a fim de garantir um ensino de qualidade para todos, usando uma metodologia que possa atender as diversidades encontradas na sala de aula, pois percebemos a dificuldade da mesma em elaborar suas atividades de modo que todos os alunos pudessem participar ativamente contribuindo assim, para a melhoria da aprendizagem e da socialização, etc, atingindo assim o objetivo da educação musical.

Partindo da idéia que planejar é antecipar ou representar algo que virá ser realizado, o planejamento prevê uma ação antes de realizá-la. Nesse sentido, entende-se que as atividades de música devem ser planejadas no conjunto do currículo escolar. Sacristán (1998a) recomenda que, ao planejar, o professor considere alguns aspectos sem, no entanto, concebê-los como uma seqüência de etapas a serem seguidas:

- a) Pensar ou refletir sobre a prática antes de realizá-la;
- b) Considerar que *elementos* intervêm na configuração da experiência que os alunos terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido;
- c) Ter em mente as *alternativas* disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos, exemplos realizados por outros;
- d) *Prever*, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar;
- e) Antecipar as *conseqüências* possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua;
- f) *Ordenar* os passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade;
- g) Delimitar o *contexto*, considerando as *limitações* com que contará ou tenha de superar, analisando as *circunstâncias* reais em que se atuará: tempo, espaço, organização de professores/as, alunos/as, materiais, meio social etc..
- h) Determinar ou *prover* os recursos necessários.

A Partir desses princípios apontados por Sacristán (1998a) é possível pensar as atividades de música integradas às atividades curriculares próprias do programa de cada

série, atendendo a uma necessidade metodológica que a disciplina e/ou conteúdo poderá requerer bem como ao desenvolvimento de habilidades motoras, psico-sociais capazes de ampliar o potencial de aprendizagem do aluno com deficiência, o que implica uma elaboração conjunta de projetos em que o diálogo metodológico, permeado pelo discurso musical dos alunos são fatores definidores de propostas e ações de inclusão.

3.2. A Escola B e sua diagnose

Com o objetivo de proceder à análise das práticas de inclusão dos professores da escola B, procedeu-se o conhecimento da realidade escolar em seus aspectos físicos, administrativos e pedagógicos.

A escola B situa-se no conjunto Mangabeira VII teve seu nome em homenagem a um professor da Universidade Federal da Paraíba morto num acidente automobilístico. Então por questão de amizade, a família dele com os políticos resolveram homenageá-lo como o nome da referida escola.

Segundo a Diretora adjunta, a Escola começou o ano de 2007 com 1.125 alunos, mas após a construção de uma Escola nova do Governo do Estado, muitas crianças se transferiram para esta por ficar de perto de suas residências. Com isso, a escola hoje conta com aproximadamente 780 alunos matriculados, funcionando em três turnos, da Educação Infantil ao 9º- ano, e o ensino de jovens e adultos no período noturno. Possui 35 funcionários, divididos em 03 (três) turnos, e 33 professores. Quanto à formação desses professores segundo a Diretora adjunta, alguns ainda têm o ensino médio que é o antigo pedagógico.

A Escola foi construída de forma horizontal, de um lado ficam as salas de aulas, que são 11 e do outro fica a secretaria, ambiente dos professores e sala de apoio. Todos os ambientes são bem ventilados e limpos, possuindo ventiladores em todas as salas de aulas, bem como nas outras dependências da escola. A escola encontra-se em ótimo estado de conservação. Tem uma boa estrutura de equipamentos e um corpo funcional ativo. Como recursos didáticos e materiais permanentes constantes da escola como seguem abaixo:

Materiais Didáticos	Materiais Permanentes
03-televisores	04-armários
01-amplificador	01-geladeira
01-microfone	02-computadores
02-ar condicionaods	04-ventiladores
03- DVD	06 –bireaus
03- micro-sistem	04- mesas
02- vídeos	
02 – telefones	

A escola conta com um laboratório de informática bem equipado, espaçoso e aconchegante bem como os ambientes dos professores, técnicos e funcionários. Segundo a diretora adjunta, fazia mais de cinco meses que os computadores estavam guardados, mais do meio do mês de agosto (2007) pra cá, eles foram colocados todos no laboratório. Observei também, que no interior dos ambientes dos professores, técnicos e funcionários, existem vários matérias conforme listagem abaixo:

Sala dos Professores	Sala dos Técnicos	Laboratório
02-ventiladores	02 – armários	22-computadores novos
01-geladeira	Mesas e cadeiras	01- ar condicionado Cadeiras suficientes e confortáveis
01-ar condicionado		01 – retroprojektor
Armários individuais		01-painel para retroprojektor
Mesa e cadeiras		01- lousa

A escola conta com uma biblioteca com sala ampla, arejada e limpa, contendo um vasto material didático bem atualizado, inclusive para o professor, que segundo a diretora adjunta, infelizmente o professor não utiliza. No seu ambiente contém mesas e cadeiras para estudo e estantes para livros e guarda de matérias, bem como um laboratório de ciências espaçoso, bem ventiladas sendo utilizado freqüentemente pelo o alunado.

No que se refere à alimentação dos alunos, a escola possui um refeitório onde no recreio se reúne todos os alunos. É um espaço limpo, bastante ventilado, mais não existem mesas e cadeiras para a refeição, os alunos pegam a comida ou vão para a sala de aula, ou ficam pelo corredor. Nesse mesmo corredor existem dois bebedouros em sentido opostos.

O lugar reservado para recreação e aula de Educação Física é bastante confortável, comportando todos os alunos, já que a escola possui um ginásio de esporte recém construído, situado ao lado da escola.

No que se refere à parte higiênica, a escola se encontra em ótimo estado de conservação, com banheiros sempre limpos em todo o educandário. A escola está situada numa rua calçada e saneada, de pouco trânsito e bem arborizada. Na entrada da escola bem como em vários espaços da mesma, encontramos rampas para as pessoas com deficiência física.

A escola conta na parte administrativa com nove funcionários, e no SOE (Serviço de Orientação Educacional) com cinco profissionais: uma orientadora, duas supervisoras e uma assistente social, se dividindo nos três turnos.

O alunado da escola é formado por pessoas advindas das camadas populares do bairro de Mangabeira VII. Quanto à presença dos alunos com deficiência foi indicado pela diretora da escola que os mesmos encontram-se distribuídos em cinco salas de aulas do ensino fundamental, primeira fase.

E, ao perguntar sobre o projeto político pedagógico da escola, a gestora falou que é o mais viável possível, o mais moderno, o mais atual, mesmo assim tem muitos professores que ainda segue aquela questão tradicional, como também têm outros que são mais dinâmicos, procuram novos autores, propostas novas, mas, alguns ainda são muito resistentes à mudança.

3.2.1. A Escola B e o processo de inclusão no discurso da gestora

A fim de aprofundar nossas observações sobre a escola e conhecer o processo de inclusão na escola B realizamos entrevista com a gestora da escola que quantificou o número de pessoas com deficiência que a escola atende, são eles; na série inicial um deficiente auditivo, na primeira série A uma deficiente mental, na primeira série B dois deficientes auditivos, na segunda série A dois “cadeirantes”, sendo que um apresenta paralisia cerebral e outro tem deficiente congênita e um na terceira série um “cadeirante” também sem um diagnóstico.

Ao perguntarmos como se deu o processo de inclusão destes alunos à escola, a gestora disse que as crianças foram chegando normalmente, pois já se tinha a indicação da Prefeitura para matricular alunos com necessidades educativas especiais.

Eles foram matriculados normalmente, e só depois é que a gente fez um trabalho com as outras crianças ditas normais. As professoras começaram a fazer um processo de receber, de entender que elas são especiais, mais ao mesmo tempo todas as pessoas são iguais e hoje o clima é muito harmonioso.

Como se pode perceber pela fala da gestora, a aceitação das pessoas com necessidades especiais pelas demais crianças foi um processo natural, embora não estivessem acostumadas à convivência, uma vez que a educação destas pessoas era feita em escolas especiais, quando recebiam educação, e muitos em casa não participavam de uma vida social. Segundo Ferreira & Guimarães (2003, p. 72):

Desde Hipócrates até os nossos dias, as discriminações relacionadas às pessoas diferentes e, em especial, às que apresentam deficiência, têm sido encaradas de diversos modos. Vale ressaltar que o estigma não está na pessoa ou na deficiência que ela pode apresentar. O que se observa é que o estigma é produto das relações sociais.

Rubem Alves (apud. FERREIRA & GUIMARÃES 2003, p. 73) afirma que,

Se todos fossem cegos, então a diferença não doeria tanto. Ela dói porque, no espanto do olhar dos outros, está marcado o estigma-maldição: Você é diferente. A igualdade é coisa que todos desejam.

Considerando que a escola, vem desenvolvendo um processo de inclusão educacional, perguntamos à gestora, quais as dificuldades encontradas no processo das pessoas com deficiência em classes normais na escola regular.

A primeira dificuldade apontada foi com relação ao relacionamento entre os alunos, pois eram tratados como diferentes pelos colegas. Contudo, a diretora acrescenta que hoje esta discriminação não existe mais, “e hoje os que chegam ninguém observa mais já vêm e ficam tranquilos”. E, a segunda dificuldade apontada foi com relação à linguagem dos deficientes auditivos, principalmente quando “as crianças chegam aqui sem noção de nada, sem um sinal de libra, nenhum mesmo, aí é difícil ela se comunicar”. E para exemplificar

este caso a gestora nos conta da aluna Eliana²⁰ que “copia tudo no quadro, mas não sabe o que é, ela nunca ouviu, ela não sabe”.

E, ao interrogarmos como se processava neste caso o processo de aprendizagem a gestora disse que tem uma intérprete na sala de aula, pois a professora mesmo não possui domínio da linguagem de libras. De onde se pode deduzir a falta de formação dos professores em lidar com as dificuldades e necessidades de aprendizagens dos alunos, como assina Prieto (2006, p. 57-58):

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimento atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos [...] os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser domínio apenas dos “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos.

Diante das dificuldades encontradas para a efetivação do processo de inclusão educacional, observa-se que a escola tem buscado resolver as problemáticas, com a aquisição de profissionais capacitados na área e busca de efetivação de parceria com outras entidades que possam possibilitar às crianças melhor desenvolvimento educacional e social, a exemplo da ASPEC²¹ que desenvolve atividades de equoterapia. A gestora relata que a parceria com a ASPEC começou a partir de sua irmã, que a convidou para integrar a equipe técnica como Pedagoga, para tanto fez o curso de equoterapia em Recife. No início se tinha apenas dois cavalos e muita dificuldade para se manter a estrutura, foi quando surgiu a oportunidade de se conseguir uma verba do município, e nessa parceria se exigiu o

²⁰ Os nomes dos alunos descritos aqui são fictícios, embora na entrevista se faça referência a identidade de cada um.

²¹ Associação Paraibana de Equoterapia. É uma entidade filantrópica que depende da ajuda da comunidade, pais e de parcerias governamentais em manter parcerias com a Secretaria de Educação do Município no atendimento a esses, alunos.

atendimento dos alunos das escolas municipais. Desta forma a gestora relata seus procedimentos para a efetivação da parceria com as escolas,

Foi quando cheguei aqui, fiz toda a documentação, fiz o encaminhamento, o relatório de cada um, corri atrás do ônibus e na maior batalha junto com assistente social, e chamei os pais que colocaram a maior dificuldade. Então juntei os pais, fiz reunião e disse que era uma coisa cara, mas se estava oferecendo de graça, fiz a parte da documentação e eles começaram a ser atendidos normalmente, desde o ano passado só era atendido os meninos daqui. Fui, nas escolas vizinhas da ASPEC e que tem crianças especiais, mostrei para as diretoras como fazia aqui, mas ninguém apareceu

Com relação aceitação dos pais, a gestora relata as dificuldades de inclusão social, advindas da própria família, como o exemplo de Sandra que a mãe se recusa a levar a filha à fisioterapia, negligenciando o atendimento que a mesma precisava como relata:

Agora que ela veio colocar a pouco tempo, por que agente ameaçou a entregar ao Conselho Tutelar. Aí agente forçou ela colocar a Sandra na APAE, para que ela tivesse outras atividades. Então hoje ela já vai à ASPEC, por que agente disse se ela não fosse iríamos entregar ao Conselho Tutelar. Porque está se oferecendo uma coisa que é extremamente cara, de graça, com transporte, com todas as condições, então não é desculpa, eu não vou porque não posso.

Outro caso relatado pela gestora foi o do Israel, deficiente auditivo, “que também tivemos que obrigar a mãe a levá-lo a frequentar as atividades de equoterapia”

[...] porque descobriu-se que Israel, recebe aposentadoria, recebe uma mesada do pai e ela não ia para a ASPEC, por que alegava que não tinha como, mas era preguiça, pois damos o ônibus na porta da escola. A mãe era que não queria ir.

Neste caso a gestora também relata que indicou à mãe uma escola na Torre que faz atendimento somente aos deficientes auditivos. “a gente disse a ela você só gasta o transporte, parece que é dez reais por mês, e ela disse que não ia, pois não tinha dinheiro, foi quando a Assistente Social mexeu, e descobriu que ela tem muito”.

O processo de inclusão não é só de responsabilidade única da escola, a família tem um papel fundamental nesse contexto inclusivo, devido à família está em companhia da

criança por mais tempo, podendo colaborar de maneira satisfatória no seu desenvolvimento, fornecendo informações aos profissionais para que os mesmos possam conhecer melhor a criança. Sem a ajuda da família é impossível se obter êxito no processo de inclusão. Serra (2006) enfatiza a importância da parceria entre família e escola, pois para ele, os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar bastante com o planejamento das intervenções educacionais. Nesta mesma direção Alves (2005, p. 28) aponta que é:

De fundamental importância o trabalho conjunto entre a família e profissionais e também haverá sempre necessidade que essa família esteja presente em todos os momentos. A presença dela ajudará muito na progressão, pois muitas vezes a família é o gancho que o profissional precisa para começar e poder terminar.

Do relato da gestora pode-se perceber as dificuldades do processo de inclusão educacional e social das pessoas com deficiência em classes normais, pois constata-se que não basta a garantia da lei, torna-se necessário uma proposta pedagógica de intervenção por parte das escolas e políticas de implementação da inclusão educacional por parte do governo, uma vez que a concretização dos princípios da inclusão contidos na Declaração de Salamanca e na LDB, só podem se efetivar se houver uma integração entre escola-família sob a mediação das políticas governamentais.

Considerando que a escola possui seis professores que trabalham em salas inclusivas, contando com o professor de música que trabalha com dois surdos, realizamos entrevistas com os mesmos a fim de conhecer sua percepção acerca da inclusão das pessoas com deficiência em salas comuns, bem como a perspectiva teórica e metodológica do trabalho educativo junto aos alunos de cada turma, objetivando verificar o desenvolvimento das aprendizagens e sua relação com a música. Desses cinco professores, conseguimos entrevistar apenas quatro incluindo o professor de música, para os demais foram passados questionários, mas os mesmos não responderam.

3.2.2. A inclusão sob o olhar dos professores da Escola B

Além das entrevistas, realizamos observações sistemáticas acerca do cotidiano da escola, o que nos leva a inferir que o processo de inclusão nessa escola está se iniciando, pois foi possível perceber várias tentativas por parte dos professores, equipe técnica e direção para a promoção da inclusão educacional e social da pessoa com deficiência junto à família e ao atendimento das necessidades próprias de cada pessoa. Percebemos também que há certo equilíbrio na distribuição das crianças deficientes nas salas de aula, pois não há alunos com diferentes patologias na mesma sala de aula.

Diante dos dados coletados da entrevista foi possível identificar a formação das professoras, investigando se estas possuem formação adequada para o trabalho com os chamados alunos especiais em classes comuns. As respectivas professoras apresentaram uma satisfatória formação, pois, todas possuem o curso de pedagogia, duas estão cursando a especialização em educação inclusiva e uma possui especialização em psicopedagogia, daí pode se explicar a concentração dos alunos com necessidades especiais nestas salas e com estas professoras. Também, é possível ressaltar a experiência das mesmas a partir do tempo de atuação, em que o mínimo é de um ano de trabalho nesta área. Uma das entrevistadas relata que a experiência com educação inclusiva vem desde o início do exercício de sua profissão.

A minha visão de classe inclusiva é bem mais ampla não se restringi a questão de portadores de necessidades especiais. A partir do momento que você percebe que a criança tem dificuldade de concretizar os conteúdos aplicados na sala de aula, eu já considero uma criança com necessidades especiais. (Professora n.02).

Considerando o entendimento da professora n. 2, sua concepção acerca do processo de inclusão, encontra-se para além do entendimento específico às pessoas com deficiência, incluindo neste processo a dimensão do respeito às diferenças e valorização da participação de todos, conforme assinala Santos e Paulino (2006, p. 12):

Neste sentido, a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de

participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestas ideais democráticas, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, *incondicionalmente* uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva de existir.

Contudo, mesmo as professoras tendo formação adequada para o trabalho com pessoas com deficiências as mesmas refletem sobre as dificuldades do trabalho educativo com estes sujeitos, conforme podemos perceber através da fala da professora entrevistada n. 01.

No início tive muita dificuldade. Agora não. Hoje eu estou começando a estudar, tendo conhecimento, tendo formação. Mas no início quando eu comecei, era totalmente despreparada. Ser profissional sem estar capacitado mesmo tendo estudado é difícil, pois a teoria é diferente da prática. Quando começou essa questão da inclusão eu tinha dois alunos com deficiências diferentes que não podia. Eu tinha na minha sala de aula uma criança deficiente mental e uma criança deficiente auditiva e para você que não tem experiência, nunca trabalhou com crianças especiais é muito complicado. Eu tive que replanejar tudo, pois quem iria me dar uma assistência? A equipe técnica também não estava a par, e a escola em si não teve uma preparação. Desde o ano passado que venho buscando ajuda. Então à prefeitura enviou intérprete para os meninos que eram surdos, mas pra a menininha que era mental, a questão era o acompanhamento com a família junto à FUNAD, que foi difícil, já que a família não contribuía satisfatoriamente, sendo um dos pontos de debates das reuniões.

A partir desta fala podemos perceber o envolvimento da professora com a problemática apresentada, qual seja, desenvolver o potencial de aprendizagem do aluno com deficiência, para isso busca ajuda a outros profissionais, bem como à família, denotando a idéia de que a inclusão para acontecer torna-se necessário a participação de todos, escola, família e profissionais especializados no processo educativo e social.

Dentre outras dificuldades relatadas, para o desenvolvimento do trabalho de inclusão, as professoras destacam a diversidade de patologias que existem na sala de aula, e a falta de comunicação entre os alunos, que se estende à família e à escola, que ainda é uma relação vulnerável, precisando muito do apoio de ambos para o fortalecimento dessa idéia, como expressa a entrevistada;

a questão da comunicação deles com a maioria dos nossos alunos e também alguns de nossos funcionários, professores, que não sabem trabalhar com eles, por exemplo, na língua de sinais, isso ainda é uma dificuldade muito grande deles, a questão da comunicação sabe, e por isso eles se tornam apreensivos. (Professora n. 01).

Diante da dificuldade de comunicação entre alunos e profissionais da escola com os alunos, a entrevistada n.01 assinala a necessidade de formação para os demais professores e funcionários da escola, para que estes possam melhor trabalhar com a especificidade do comportamento de cada aluno, conforme relato abaixo:

No caso de Israel, a agressividade dele vem muito daí, é tanto que ele melhorou muito depois que chegou a outra menina na minha sala que também é surda, então ele melhorou muito porque ele viu que ele não é sozinho, que existe outra pessoa igual a ele, que ele não está sozinho no mundo, e também melhorou muito essa relação dele com os outros em função da chegada dessa outra menina.

Em relação à família, a entrevistada n.01 ressalta a problemática da ausência de compromisso por parte da família para com o aluno no que diz respeito à falta de limites à criança, dificultando a sua disciplina na escola, fazendo com que a dificuldade de aprendizagem se agrave na sala de aula como relata:

Tivemos que chamar a mãe de Israel para conversar, porque ele é uma criança que realmente não tinha limites, quando ele passa muito tempo sem vir à escola a gente tem que recomeçar todo o trabalho com ele, no sentido de impor limites, porque justamente em casa ele é uma criança que não tem esses limites. Então tivemos que chamar a família, pedir ajuda dela, porque a escola já vinha com ele desde o ano passado, uma criança bastante trabalhosa. Mas, apesar disso, foi um referencial para mim, porque eu já conhecia quais eram as dificuldades dele, quais eram os problemas dele, de certa forma foi bom pra mim, porque eu tive que saber o que é que eu precisava necessariamente para impor o limite. Então a gente teve que chamar a família para por limites, para conversar com ela e exigir dela que tivesse um pouco mais de compromisso com ele.

A dificuldade entre a escola e família também é assinalada pela professora n.02, que assinala a importância da família para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, e

segundo a entrevistada a família dessas crianças possuem poucas condições de conhecimento para ajudá-las, conforme expressa na fala abaixo:

Eu vejo aqui a família desestruturada, sem formação, sem conhecimento, sem preparo, e um dos pontos assim que eu observo é que pelo fato da criança já nascer com essa necessidade, à família sabe que a escola vai aceitar o filho, a família se afasta um pouquinho de dar apoio, de participar, de cobrar junto com o pessoal da secretaria, da direção e a equipe técnica da escola. Porque se não for assim, não funciona.

Diante dessa mesma temática a professora n. 03 aborda também a questão da família como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, e relata que algumas famílias não procuram participar do cotidiano do aluno, pois nas visitas feitas pelo pessoal técnico da escola têm-se comprovado a ausência dos pais em casa.

A grande dificuldade é a família. Porque hoje eu fico analisando assim, a escola está pronta, tem técnicos que são competentes, assistentes sociais que buscam a família, professores, intercâmbio direto junto com a direção, com a equipe, e a família deixa de lado mesmo, se afasta por mais que a escola faça um trabalho coletivo junto com os profissionais, você não ver a participação junto às crianças. Esse é um dos pontos que a gente está batendo muito, a presença da família na vida do filho, seja ele especial ou não, isso não só existe nas crianças com necessidades não, com as outras também, a dificuldade é a família. Quando as meninas vão às casas das crianças para uma entrevista, na maioria creio eu de 70% são domésticas, então você não encontra essas mães em casa, ela só chega à noite de que horas só Jesus sabe [...].

Como podemos perceber na fala das três professoras entrevistadas em relação à participação da família na vida escolar dos filhos, deduz-se que muitas vezes não ocorre um acompanhamento adequado, deixando muito a mercê da escola sua formação como ser humano, pois, segundo as educadoras mesmo a escola tendo profissionais habilitados é preciso o envolvimento da família no processo de construção do desenvolvimento dessas crianças, como afirma Santo²².

²² <http://www.centrorefeducacional.pro.br/famiescola.htm> - acesso em 16 de outubro de 2007.

Atualmente, a família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos e espera que os professores transmitam valores morais, princípios éticos e padrões de comportamento, desde boas maneiras até hábitos de higiene pessoal. Justificam alegando que trabalham cada vez mais, não dispondo de tempo para cuidar dos filhos. Além disso, acreditam que educar em sentido amplo é função da escola [...] A escola, por sua vez, afirma que o êxito do processo educacional depende, e muito, da atuação e participação da família, que deve estar atenta a todos os aspectos do desenvolvimento do educando. Reclama bastante da responsabilidade pela formação ampla dos alunos que os pais transferiram para ela, e alega que isto a desviou da função precípua de transmitir os conteúdos curriculares, sobretudo de natureza cognitiva. Com isso, ao invés de ter as famílias como aliadas, acaba afastando-as ainda mais do ambiente escolar.

A partir do pensamento exposto é possível observar que a relação família e escola torna-se conflituosa, prejudicando o desenvolvimento das aprendizagens quando é de fundamental importância a parceria para a construção da formação de sujeitos autônomos.

Diante das dificuldades iniciais que as professoras entrevistadas expuseram de trabalharem com crianças especiais, apesar da formação e interesse que apresentam em relação ao processo de aprendizagem dos alunos portadores de deficiência, as mesmas relatam que ainda não se encontravam preparadas para receber esses alunos especiais.

Diante do exposto, percebemos ainda a insegurança por parte das professoras que apresentam a ansiedade de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, indagamos como se processa no cotidiano da sala de aula as aprendizagens, se desenvolvem metodologias diferenciadas para atender as necessidades educativas das crianças com deficiência ou buscam promover a inclusão. Do total das entrevistadas duas responderam que buscam preparar atividades diferenciadas para atender as necessidades de aprendizagem e outra disse que não, “o seu planejamento é igual para todos”.

A Professora n. 01 expressa sua preocupação em atender as especificidades de aprendizagem de seus alunos, busca fazer atividades utilizando meios visuais como a mesma se expressa:

Sim, porque com eles tem que ser diferenciado, porque eles são surdos, como eles não têm a questão da memória auditiva, então eu trabalho a questão visual, que são atividades usando figuras, porque também tem a questão da sonorização, eu tenho que trabalhar com eles falando diretamente para eles, e como tem uma menina que é interprete na minha sala, então a gente tenta fazer todas as atividades de uma forma

diferenciada, tentando fazer com que eles realizem as atividades com sucesso.

A entrevistada n.02 relatou que busca pesquisas de leituras na área para proporcionar ao aluno um avanço no seu desenvolvimento como afirma abaixo:

O que a gente pode fazer é buscar leitura sobre o assunto, pesquisar o que já existe na área, e o que pode propiciar um avanço. Acima de tudo você tem que fazer uma análise individual daquela criança. Você dentro das suas possibilidades avalia em todos os aspectos psicológicos, social e afetivo, porque costumeiramente eles têm problemas de dificuldades de assimilação, no conteúdo e na memorização. Memorização seria interessante porque todo mundo acha que é mecanismo, não é. A respeito do mecanismo está se deixando de trabalhar a memória e isso prejudica muita gente, é a confusão grande que se faz dentro da educação e a gente tenta jogos, coisas lúdicas que possam atrair a atenção deles.

No entanto, a entrevistada n. 03 respondeu que não trabalha com uma metodologia diferenciada, segundo a mesma seu planejamento é igual para todos já que a mesma não conta com uma intérprete como podemos observar na sua fala:

Não, especial não, só que nesse período eu tô com um aluno que ele entrou no meio do ano e nós estamos sem intérprete, e eu busco ajuda com a intérprete da outra sala, ela repassa pra mim alguns sinais que eu não conheço então esses sinais que eu não conheço, eu procuro aprender e o meu planejamento é normal, apenas os recursos utilizados como cartazes e outros.

Diante das falas das professoras, constatamos que infelizmente o processo de inclusão chega às escolas de forma “repentina” em que os professores ainda não estão capacitados, e a solução tem sido capacitar esses profissionais em serviço através dos programas de formação continuada. As práticas pedagógicas eficazes e direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais das diversas especificidades de aprendizagem são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, esses resultados só podem ser alcançados se os profissionais da educação realizarem o planejamento sob a perspectiva da flexibilidade e de acordo com a realidade sócio-cultural e de aprendizagem da escola, da comunidade e dos alunos, sob a perspectiva de um referencial teórico e assessoria pedagógica de profissionais das diversas áreas do conhecimento.

Considerando os princípios filosóficos e educacionais da inclusão em que as escolas buscam inserir-se e inserir todas as crianças, independentes de raça, cor, gênero e

dificuldades de aprendizagens, juntas no mesmo ambiente educacional, indagamos às professoras sobre o processo de interação dos alunos ditos “normais” com os chamados “especiais”, a fim de conhecermos como se processa a sociabilidades na escola entre alunos. Uma das professoras comenta que no início foi muito difícil a socialização, e as outras duas informaram que o processo de interação é muito bom. Contudo a entrevistada n.01 expressa sua percepção de forma contrária, de onde se deduz que a escola não facilita suas regras e normas ao atendimento das especificidades de cada um, ao contrário expressa a necessidade da pessoa, vista como “diferente” se adequar ao grupo social, conforme é possível se verificar através da fala que segue.

Olha, no começo, foi muito difícil com relação ao Israel, porque Israel é uma criança muito agressiva, uma criança que não tem limite, então ele chegava batia nos meninos, era uma criança bastante agressiva, mas assim, a gente foi tentando aos poucos colocar Israel dentro dos limites, porque ele tem que se agrupar a questão social.

Ao contrário desta, a entrevistada n.02, observa que a socialização se dá de maneira favorável sem preconceitos, acredita-se que seja pelo fato de que as crianças fazem parte de um mesmo contexto social, moram na mesma comunidade, o que favorece a essa socialização como a mesma define:

É impressionante como acontece. As pessoas às vezes julgam e acreditam que as crianças têm uma resistência em relação às crianças especiais, não tem, muito pelo contrário, eles são assim completamente desprovidas de preconceitos, eles se aceitam, eles se gostam, eles se ajudam, eles são solidários, eles são parceiros, se o coleguinha está mais distanciado eles mesmos solicitam a mim que tente trazê-lo para os grupos, a interação entre eles é maravilhosa, eles se ajudam e se gostam.

Observa-se que o olhar desta professora acerca do processo de socialização das pessoas com deficiência com os demais alunos se diferencia da anterior, destaca-se a naturalidade e aceitabilidade ao falar desta relação. Este mesmo pensamento é perceptível também na fala seguinte, com a entrevistada n.03, que também assinala um bom relacionamento entre as crianças, não percebendo nenhum tipo de discriminação entre elas e sim aceitação mútua como a própria exprime em seu comentário:

Eu faço com que haja uma socialização onde esse aluno apenas ele não ouve, mais é igual aos outros, ele tem hábitos, ele tem atitude, ele tem limites, e aprendizagem também, dependendo assim do educador dentro dos dois anos que eu estou trabalhando, meus alunos que chamam de ditos especiais que pra mim apesar dele ter uma patologia, uma deficiência, mas eles são aceitáveis, pois nenhum dos meus alunos são tratados como alunos “anormais”, “doentinhos”.

A partir destas falas percebemos que a inclusão, nesta escola vem acontecendo lentamente apesar das várias dificuldades encontradas pelos educadores no desenvolvimento da aprendizagem das crianças com deficiência, a socialização vem ocorrendo de forma satisfatória, indicando um bom começo para o processo de inclusão, pois o ambiente escolar propício à aceitabilidade e o respeito às diferenças é o primeiro passo para que se possa trabalhar o desenvolvimento das aprendizagens.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm a oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir o ensino inclusivo, os professores regulares e especiais, bem como os recursos, devem aliar-se em esforço unificado e consistente (STAINBACK e STAINBACK, apud. SERRA, 1999, p.37).

Considerando a realidade da escola B quanto ao processo de inclusão das pessoas com deficiência, já que nesta escola existe uma diversidade de patologias, buscamos investigar como se processa o comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais, com relação à realização das tarefas, a fim de perceber como as professoras reagem diante do contexto das diversidades educativas. A entrevista de n.01 reconhecendo as dificuldades de seus alunos especiais, respondeu que seus alunos fazem as atividades escolares, embora não conheçam ainda as línguas de sinais, que é uma referência para eles no processo de alfabetização como a mesma expõe em sua fala:

A Eliane faz as atividades apesar de ainda não está alfabetizada, como ela não tem conhecimento da língua de sinais que é um referencial no caso deles para o processo de alfabetização, diferente do Israel, ela é mais interessada, participa mais, busca mais conhecimento, enquanto que Israel ainda é muito solto na realização das tarefas ele só faz com o auxílio da gente ou da intérprete. Tem dias que ele não faz, não quer nada, mas a

menina não, a menina ela busca mais esse conhecimento, é porque ela tem mais maturidade por conta da idade em relação a Israel, ele tem sete anos e ela já tem dez anos, ela tem uma maturidade nesse sentido.

Desta fala pode-se deduzir que os processos de aprendizagem de conteúdos necessários ao desenvolvimento da capacidade de construir pensamentos autônomos ainda é uma realidade a ser construída, pois o básico, a apreensão da Língua de Sinais para haver comunicação e os processos de apreensão dos conteúdos sejam apreendidos, ainda não foram dominados nem por parte da professora, nem por parte dos alunos, que muitas vezes demonstram-se desinteressados frente à falta de significados dos conteúdos, talvez daí possa se explicar alguns comportamentos do Israel.

Neste sentido, é preciso o professor ter a sensibilidade de perceber as dificuldades de aprendizagem do aluno, seu ritmo e formas de construção do pensamento cognitivo. É o que a entrevistada n.02, ressalta ao falar da sua vivência, do cotidiano de seus alunos, pois busca perceber o ritmo de aprendizagem de cada um, como expressa ao falar da forma como se desenvolve o fazer das atividades em sala de aula:

É sempre muito lenta. Eles solicitam muito a gente, nós temos que está sempre muito próximo da intervenção. Então o professor tem que ter uma visão da análise individual do aluno, para que o mesmo esteja mais próximo do professor, para que seja oferecido um intercâmbio de contatos melhores como por exemplo, você trazer atividades de enriquecimento, para que o aluno que necessita trabalhar sempre com a questão da revisão é fundamental, você apresentar o mesmo conteúdo de formas diferenciadas, se você não fizer isso, corre o risco da criança não conseguir atingir os objetivos que você quer. E a questão também de você trazer a brincadeira, os jogos, isso favorece muito, buscar também ajuda dos colegas que trabalham com você, para que juntos possam dar uma atenção especial para aquela pessoa, mas tudo de forma muito discreta, você não pode supervalorizar a questão da necessidade especial, porque assim você vai destacar demais e isso vai gerar um conflito com as outras crianças. (Professora n.02).

Diante do pensamento da professora n. 02, constata-se as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência, pois é inegável seu ritmo lento de aprendizagem, haja vista que alguns alunos têm dificuldade de se comunicar através da língua de sinais dificultando assim a sua alfabetização, bem como a sua aprendizagem já que o professor muitas vezes não domina essa linguagem. Mas, podemos ressaltar a importância de buscar

alternativas metodológicas para que o aluno especial possa se envolver no processo educativo, por meio de outras atividades que o favoreçam o interagir, melhorando assim seu desenvolvimento cognitivo.

O processo de inclusão que se pretende desenvolver nas escolas regulares se diferencia dos princípios da integração. A inclusão requer, além da atitude de aceitabilidade e promoção da sociabilidade, processos pedagógicos de intervenção junto às pessoas que possuem necessidades educativas de aprendizagem, como corroboram Glat e Nogueira (2002, p. 26);

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Isto significa que não importa promover processos de normalização, a partir de atitudes integradoras que se reduzem ao estar na escola, torna-se primordial a mudança de atitude pedagógica, que em princípio, passa pelo desenvolvimento das capacidades criadoras e habilidades transformadoras do sujeito e do seu contexto, envolvendo diretamente as pessoas que estão ao seu redor, escola, família e comunidade. Desta forma é uma tarefa da escola preocupar-se com o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas, ajudando-as tornarem-se sujeitos pensantes. Neste sentido, indagamos das professoras entrevistadas suas percepções, a avaliação acerca do desenvolvimento cognitivo destes, em que assinalam a receptividade dos mesmos alunos e apontam para a falta de apoio pedagógico por parte das famílias, conforme se percebe pela fala abaixo:

Deixa muito a desejar em da sala de aula, eu tento o máximo estimulá-los, mas em casa como a família não tem conhecimento fica difícil. A gente consegue dentro da sala de aula desenvolver, estimular, mas às vezes em casa não há essa estimulação. As crianças são bastante perceptivas, por exemplo, coisa que eles passam, eles conseguem relatar para a gente, o que eles sofrem, fatos da vida deles bem detalhados.

Constata-se o grande desafio da inclusão para pais, professores, escola e família, pois, a cada momento é preciso estar atento às necessidades educativas dessas crianças, já que seu desenvolvimento cognitivo precisa de constante estimulação pedagógica. Segundo a entrevistada n. 02, eles demoram um pouco a assimilar os conteúdos, mas eles chegam lá, apesar de alguns alunos terem outros comprometimentos além do cognitivo como à mesma relata:

O desenvolvimento cognitivo é lento. É preciso sempre está intervindo constantemente, mostrando outros ângulos daquilo que a gente está desenvolvendo para que eles atinjam. É um pouco mais demorado mais eles chegam lá, pelo menos os que eu tenho que é um com paralisia cerebral e outro com distúrbios anatômicos. Esse aluno que apresenta distúrbios, ele tem desconstrução óssea, estrabismo, a questão fonética dele é comprometida, porque a estrutura óssea dele foi toda afetada, por esse motivo há um comprometimento da fala, então há toda uma questão assim de outros aspectos da necessidade especial dele que influenciam também a adaptação do desenvolvimento cognitivo.

Diante dos depoimentos podemos deduzir que a inclusão é um processo que se constrói com muitas mãos, e que a escola, sob a perspectiva da neutralidade e da pedagogia tradicional, pouco ou nada contribui para esse desenvolvimento. Necessário se faz construir políticas de investimentos e propostas pedagógicas que possam se efetivar no cotidiano da sala de aula, sob a perspectiva de uma educação popular, dialógica que tenha como fundamento o processo de humanização dos sujeitos.

Considerando a dimensão da educação em uma perspectiva emancipadora, buscou-se apreender a concepção de educação e educação inclusiva das professoras entrevistadas a fim de compreender as percepções teóricas em relação às propostas da educação inclusiva.

[...] para mim a educação tem que ser integral. Ela tem que promover o indivíduo no sentido da formação principalmente na questão da cidadania, tendo essa busca sempre pelo conhecimento, buscar sempre, mesmo que ela não der conta de tudo, mas é papel dela buscar, atualizando seus funcionários, não só o professor. Para mim, a escola é inclusiva a partir do momento em que ela consegue como um todo, dar conta desses indivíduos que fazem parte da escola que não são só meus alunos, são alunos da escola. (Professora n. 01)

A fala da professora apresenta uma concepção de educação ampliada, entendendo-a como educação inclusiva, não apenas direcionada às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas da sociedade em sua individualidade de cultura, pensamento e valores, além da cor e da forma. Ainda desta fala, assinala-se a importância dos profissionais da escola se envolverem com a perspectiva educativa da escola inclusiva. Seguindo esta mesma idéia, a entrevistada n. 02 explicita seu pensamento, acrescentando a importância de uma educação de qualidade a partir da execução de políticas públicas efetivas;

A educação acima de tudo é um direito de todo cidadão e um dever do Estado. Agora não é essa educação que está sendo oferecida, é uma educação de qualidade, [...] a educação deixa muito a desejar na questão de políticas públicas. Como é que você pode falar de qualidade de ensino oferecendo as condições de trabalho que estão sendo oferecidas para os profissionais. Agente não fala só do professor, é de forma geral. Educador pra mim é do coqueiro ao gestor maior. Então as instâncias menores da educação, os núcleos de educação que são as salas de aulas, as escolas, elas precisam muito da valorização humana. Os professores estão desenvolvendo problemas de saúde, como síndrome de Burnout, esgotamento, desânimo, o ser humano sem esperança. Então a gente percebe o cansaço, falta de vontade de realmente continuar por conta dessa incoerência do que é propagado e com que realmente existe dentro da escola. Então, a gente ainda precisa muito se mobilizar e trabalhar realmente em prol da educação, porque o que é falado realmente não é vivido não, deixa muito a desejar.

A entrevistada busca demonstrar a incoerência entre as propostas de educação para a inclusão e a efetivação do trabalho pedagógico, pois embora a educação seja um direito do cidadão, a qualidade em termos de recursos materiais, formação de educadores e valorização da profissão não vem contribuindo para o devido envolvimento dos profissionais da educação com a construção de uma escola inclusiva, de forma que a entrevistada assinala a própria dificuldade do professor ante as tarefas pedagógicas, ampliando o processo de exclusão social.

Contudo, é possível identificar nesta mesma fala a dimensão política da educação, quando requer para o seu exercício o envolvimento de todos que fazem a escola, e a atribuição da capacidade de serem sujeitos do processo educativo, como manifesta Freire (1990, p. 138). “Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas”.

A partir das entrevistas realizadas com as professoras que trabalham com classes inclusivas na escola B, pode-se inferir que o processo de inclusão vem acontecendo de forma incipiente, apresentando algumas dificuldades que impedem a sua execução de forma satisfatória, ou seja, que atenda aos princípios filosóficos da inclusão. Entre essas dificuldades as professoras destacam a falta de formação dos profissionais da escola, a ausência da participação da família, muitas vezes em virtude das parcas condições sócio-econômicas e educacionais.

Observa-se que as professoras, mesmo diante das dificuldades de formação que possuem, buscam desenvolver atividades de aprendizagem de forma a promover a sociabilidade e o desenvolvimento do pensamento cognitivo dos alunos com deficiência junto a todos alunos. Embora não apresentem resultados significativos da aprendizagem, é possível fazer o diferencial desta escola em relação a escola A que não possui preocupações pedagógicas direcionadas ao trabalho educativos para com as pessoas com deficiência.

Na escola B, é possível reconhecer por parte das professoras e equipe técnica uma preocupação com o processo de inclusão da pessoa com deficiência, pois fazem encaminhamentos a outros profissionais e instituições especializadas, além de informar e cobrar dos pais a sua presença para os cuidados com o aluno em todos os aspectos.

No que se refere ao uso da música como metodologia pelos professores, estes não expressam como ocorrem no cotidiano da sala de aula, mas as atividades de música estão presentes na escola e em sua maioria são desenvolvidas pelo professor da área.

3.3. A Música como instrumento de Aprendizagem

A história da música aponta sua presença na formação e desenvolvimento do ser humano, a mesma atravessa os séculos como uma das artes que está ligada intrinsecamente em todos os contextos de nossa vida, participando ativamente do nosso cotidiano sob a perspectiva do fazer musical, terapêutico, educacional e/ou atividades culturais, importante para o nosso bem estar.

Os estudos de Joly (2003); Louro (2006); Swanwick (2003); Schafer (1991) demonstram que a música tem contribuído para a promoção do desenvolvimento cognitivo

e psicomotor das crianças deficientes, contudo, para que esse desenvolvimento aconteça de forma satisfatória, torna-se necessário que o professor de música crie atividades que possibilitem o processo de aprendizagem dos alunos, de forma que a música seja vista como uma dimensão educativa da formação do sujeito, uma concepção crítica de educação capaz de despertar a sensibilidade, e conhecimentos necessários ao pensar e fazer autônomo das pessoas.

O processo de inclusão das pessoas com deficiência em salas comuns das escolas regulares tem requerido dos professores habilidades e capacidades necessárias para além de reconhecer e conhecer as características dos vários tipos de patologias, planejar e promover atividades que possam contribuir com o processo de socialização, interação e aprendizagem. Nesse sentido, os educadores e o educador musical precisam conhecer os diversos tipos de deficiência para que possam desenvolver atividades que proporcione às crianças especiais a estimulação e a sociabilidade das mesmas, como forma de poder contribuir para a inclusão social.

A escola B já vem atendendo ao princípio da atual LDB que regulamenta no currículo das escolas o ensino de artes. Possui em seu quadro funcional um professor de música, que vem também trabalhando em classes inclusivas e possui curso superior completo, em Educação Artística, Licenciatura em Música. E nesta escola vem exercendo seu trabalho com três alunos com necessidades educacionais especiais. São eles, dois alunos com deficiência auditiva e o outro o professor não sabe responder o tipo de deficiência.

Este professor vem atuando nesta escola desde abril de 2007, o que representa um curto tempo de experiência na educação inclusiva, não tendo nenhum curso na área de educação especial daí resultam as dificuldades, como relata, para com o trabalhar com os alunos com deficiência:

As dificuldades são imensas principalmente no que diz respeito na área da música. Com os alunos que são alunos surdos-mudos, trabalhar a música querendo ou não vai ficar limitado, porque para a música a gente precisa do equipamento fonador, auditivo. Na parte de raciocínio, o cérebro, na parte motora, pernas e braços. No caso de um baterista, de um percussionista ou qualquer outro que só utilize os braços, um violino, violão, então se tem um violonista que está faltando um dedo ele vai se limitar a fazer algumas notas no violão e o pianista também alguns

acordes. Então dependendo da deficiência, tem a limitação no aprendizado da música. No caso do surdo-mudo é mais complicado, ele tem a parte motora, ele vai sentir a parte mecânica da música, o toque, a pulsação do som, se você passa por perto do trio elétrico por mais que tape o ouvido você vai sentir a pancada de som a vibração da onda de ar deslocada, mas é limitado pra eles, até eu fico sem saída como é que é trabalhar isso pra um aluno surdo-mudo.

A fala do professor de música demonstra seu desconhecimento sobre as capacidades e habilidades que podem ser desenvolvidas junto aos alunos com deficiência, ao se referir ao aluno como “surdo-mudo” atribui a este, uma característica que não possui, não percebendo a diferença que existe entre surdez e mudez ou vice-versa, pois muitos surdos são excluídos por que se confunde a habilidade de falar com voz, com inteligência da pessoa, pois por estas na falarem a linguagem dos ouvintes deduz-se que não podem se comunicar, quando sua linguagem é a dos sinais. Língua de Sinais, que a escola não domina, gerando assim processos de exclusão no interior da inclusão. Assim, o domínio de habilidades pedagógicas por parte dos educadores e dos que compõem a escola torna-se fundamental para a inclusão acontecer como expressa Dorziat²³, acerca do papel das escolas, que precisam organizar-se considerando três critérios: a interação através da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

Outro ponto, ainda a ser destacado nesta fala do professor de música, refere-se a sua percepção a cerca da música, esta é vista como um conjunto de regras prontas á serem transmitidas a partir de instrumentos musicais, requerendo um padrão de pessoa capaz de fazer música, com isso, não percebe que a música não se encontra apenas na materialidade, é um conjunto de possibilidades que contribui para o desenvolvimento da criança especial no aperfeiçoamento da habilidade motora, no aspecto cognitivo, bem como na formação humana, pois através dos parâmetros sonoros podemos trabalhar a música com todos os alunos, sem que necessariamente as mesmas tenham que manusear um instrumento musical. Neste contexto, podemos deduzir que na compreensão do professor de música falta uma formação sob a perspectiva da educação musical, como indica Louro (2006, p.29-30):

²³ DORZIAT, Ana. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação.** WWW.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/miateca_artigo/inclusão_educaçãossurdo/texto72pdf. Acessado em nov., 2007.

Não é necessário, portanto, reservar o ensino da música para as pessoas com deficiência somente a instituições especializadas ou direcioná-la unicamente com intenções terapêuticas, pois assim, estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música devem estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população. (LOURO, 2006, p. 29-30)

As dificuldades do professor para o desenvolvimento das atividades curriculares vão tornando-se mais claras quando se questiona o cotidiano da sala de aula, no que se refere a promoção da aprendizagem das pessoas com deficiência junto aos demais alunos. O professor relata que o “ensino de música na escola já é uma dificuldade para fazer para maioria, para minoria então!! não é feito, eles só acompanham o que é feito pelos outros”. E, desta forma descreve como procede o desenvolvimento das aulas de música nas classes que pretende a inclusão, demonstrando que não utiliza metodologias diferenciadas que possam facilitar a apreensão musical.

Não uso metodologia diferenciada pra eles, é uniformizado, e eles fazem no caso da Sandra da primeira A ela não escreve, mas eu tenho um trabalho que é pra música ajudar na alfabetização. Nos casos dos surdos-mudos eles só vão fotografar e copiar aquilo que está no quadro, então o som da palavra não é desenvolvido. Eliane da outra série, uma menina que é surda-muda tem hora que ela pergunta no quadro, ela faz sinal pra mim que letra parou, aí eu vou pro cartaz que tem na sala com as letras e digo lua, aí ela parou em qual, aí tá aqui l-u-a eu mostro a sílaba, ela faz sinal assim que entendeu, então fica só limitado na área da escrita. Ela não tem o som da palavra, mas apenas o sinal gráfico que dá, e tem o sinal de surdo-mudo que eu também não sei fazer, mais lá tem o sinal da mão no cartaz na sala com o símbolo da mão com o sinal gráfico e a grafia da letra.

Desta fala pode-se inferir que as aulas de música infelizmente pouco têm contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens, sendo continuidade do processo de copiar, ato mecânico que não ajuda o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A descrição da forma metodológica dos processos de ensino-aprendizagem confere com as observações sistemáticas feitas durante a aula do respectivo professor.

As observações das aulas de música demonstraram que a metodologia do respectivo professor não desperta interesse aos alunos, já que os mesmos ficam sentados nas carteiras

escrevendo e cantando as letras das músicas, daí o motivo da dispersão das crianças, relatada pelo professor, não havendo um interesse das mesmas para com as atividades musicais, percebemos uma falta de dinâmica no decorrer da aula, não havendo uma interação com os conteúdos do currículo, bem como falta de planejamento das atividades, interferindo assim, no seu desempenho como educador, não sendo possível desenvolver as potencialidades existentes entre o alunado, pois a aula de música dentro desse formato apresentado pelo professor pouco contribui para o desenvolvimento das crianças, conforme afirma Louro (2006, p. 29-30) sobre a importância do contexto:

Quando se dá aula para crianças, sabemos que cada faixa etária exige um tipo de preocupação por parte do professor, em relação ao conteúdo programático, a linguagem empregada na aula e a metodologia, em respeito às capacidades cognitivas específicas. Mas essa diferença de ensino se dá na metodologia, no modo como são transmitidas as informações, na técnica de ensino-aprendizagem, enfim, nos recursos para facilitar a compreensão dos alunos. [...] música é importante porque é para todas as pessoas, em todos os momentos de suas vidas, independente de suas habilidades ou dificuldades. Isso, nem todos compreendem.

Além das dificuldades pedagógicas do professor para o bom desempenho das atividades dos alunos nas aulas de música, para que esta seja usada como instrumento facilitador das aprendizagens, contribui a falta de estrutura da escola. O professor assinala que embora a escola tenha uma quadra de esporte o seu uso é um desafio, em virtude da indisciplina dos alunos e a escola não oferece um lugar adequado para as aulas de música, como relata acerca da dificuldade em encontrar um espaço para as aulas:

[...] teria que envolver outros funcionários para evitar que as crianças desobedeçam e não saiam daquele espaço. Porque tem parte que seduz, a diversão da música e o limiar dela para a bagunça, para a indisciplina, para desobediência, para correr, para aquilo virar nada parecido com música, virar um recreio, em que um machuca o outro, um puxa o outro, belisca o outro, briga, agarra no pescoço, foge, então para os quarenta e cinco minutos vira nada. A aula de música já foi experienciada no laboratório de ciências e aí eles ficaram mexendo. Mexe na cobra que está dentro do formol, fetos que tem de abortos, na maquete que está no laboratório. Então teria que ser algo que não atraísse nem visualmente, nem algo como novidade, como o laboratório de ciências que é cheio de novidade, então eles querem pegar, tocar, abrir, quebra as coisas, tentaram uma vez sugerir que eu fosse para o laboratório de informática que os computadores são todos iguais e aí não ia ter diferença, foi pior, eles

quebraram o teclado, material caro que é difícil de conseguir aqui para escola. Então, teria que ser algo sem carteira, e sem coisas que eles pudessem alcançar e pegar, a própria poluição visual. Se no laboratório de ciência tudo isso tivesse numa prateleira, eles iam fazer o possível pra subir na prateleira e pegar. Até um equipamento de som aqui que tinha na escola tive que eu ir atrás e pesquisar, para comprar um cabo ypsilon que liga o som pequeno, porque o som pequeno desse não dá vencimento da acústica de uma sala. Então eu fui com o meu dinheiro, comprei o cabo e um aluno já pegou aqui e quebrou. E, eu disse não, a escola tem que repor. No horário de aula tive que sair para comprar esse cabo, para escola pagar, quer dizer é um desafio constante, e é porque eu sou muito insistente e persistente pra isso acontecer.

Inferimos a partir da explanação do professor que o mesmo não consegue desenvolver atividades que prendam a atenção dos alunos em relação à música quando trabalhada em outros ambientes da escola, haja vista que esses ambientes não são propícios para o desenvolvimento dessas atividades, por se tratar de ambientes preparados para outros tipos de tarefas educativas. Nas minhas observações sobre a estrutura física da escola, pude constatar que a quadra esportiva é um espaço propício para as atividades de música, já que nela não existe nenhum tipo de material que possa chamar a atenção dos alunos. Assim, cremos que se as aulas de música fossem realizadas neste espaço, havendo uma dinâmica interativa e lúdica entre professor e alunos, através de metodologias e práticas em que as crianças sentissem prazer em realizá-las, em que houvesse maior participação na execução das tarefas, os processos de aprendizagem ocorreriam com maior fluidez, por conseguinte amenizaria a chamada indisciplina.

Ao questionar do professor se a metodologia de copiar letras de música e cantar estava favorecendo a aprendizagem, o mesmo respondeu que sim e busca explicitar a relação da música com o processo de alfabetização dos alunos:

No caso da primeira série é algo que facilita muito porque a sonoridade da música vai ajudar na sonoridade das sílabas, e na grafia das palavras. Eu falo começar, aí eu digo o çar tem som de s, e aí pra eu diferenciar do s pro ç é só fazendo e escrevendo no quadro e explicando a ponto de explicar por que. Já é gramática, mais enquanto ao som eu já anúncio para eles que começar é com ç e não com s, mais cedo já não é ç é c e nem é s, c-e-d-o, então isso aí eles já vão se questionando porque o som do c do s tem esse som, porque o som é escrito com s não com ç nem com c? E eu acho isso interessante.

Embora se perceba a vontade e o interesse do professor em contribuir com as aprendizagens, usando a música como instrumento de desenvolvimento cognitivo, observa-se que lhe falta uma metodologia mais direcionada e especializada, acerca dos processos de alfabetização, acreditamos que o seu trabalho é um complemento do trabalho do professor titular da turma. Nestes termos, deveria haver um planejamento interdisciplinar, inclusive a aula de música precisaria fazer parte das atividades curriculares em termos de conteúdo e metodologia, atendendo às necessidades de aprendizagem dos alunos, em que a ludicidade seja o diferencial. A partir das observações em sala de aula, foi possível verificar que o professor de música desenvolve suas atividades de forma independente sem um planejamento coletivo, ou seja, sem a participação da professora titular. É como se a música fosse uma atividade à parte da escola.

As observações feitas durante as aulas de música, também indicaram a ausência de recursos didáticos e sonoros, capazes de possibilitar aos alunos a criação de sons musicais. De forma que, ao indagarmos sobre os recursos utilizados, o professor alude acerca da sua concepção ideológica sobre a música.

Eu uso quadro negro, giz, cd players, caixa de som, eu coloco muito os alunos para escrever. E no caso da 4ª série e 7ª- série eu procuro ir de encontro à indústria cultural. As apreciações eu trago para sala de aula, os ritmos populares, eu procuro sempre na parte da etnomusicologia. Tem até um cd que chama iniciação aos instrumentos musicais do nordeste e ele é em forma de cordel, apresenta os instrumentos. A rabeca é um instrumento, toca bem no coração e parece um violino sonoro de salão de origem portuguesa, mas criado no sertão. Que dizer com essa estrofe, verso por verso, eu saio analisando. Quando eu digo ao pessoal toca bem no coração, significa o que? Que ela está apoiada no peito e que ela faz bem a alma. A mesma frase com dois sentidos. A rabeca parece um violino. O que é que vai mudar? O timbre, que eu já falei na aula anterior o que era timbre. E a rabeca é usada a onde? Ela é usada no reisado, no coco, no baião, aí eu saio analisando. E vêm de onde essa música? Aí vem cultura indígena, negra, eu tento trazer essa coisa que não está no universo sonoro deles.

Desta fala assinala-se a concepção regional de música que permeia a formação do educador, seu sentimento e sensibilidade para com a música e a musicalização, buscando despertar essa emoção nos alunos. Contudo, torna-se fundamental vivenciar a diversidade cultural dessas crianças, que representa o seu meio cultural, a partir do conhecimento da realidade do educando que o professor pode começar a intervir, mostrando que há outras

alternativas de escutas e práticas musicais, e para isso, o educador musical deve respeitar a formação cultural dessas crianças proporcionando-lhes um leque de possibilidades, e com isso troca de saberes a fim de promover a interação entre os alunos.

A dificuldade que se percebe do professor acerca da prática metodológica reflete no processo de interação entre os alunos, pois ao indagarmos sobre essa questão, este assinala que “dentro da sala as professoras já fizeram essa parte de orientar que eles são diferentes e eles precisam desse cuidado melhor”. Desta forma percebemos pouca preocupação por parte deste quanto à promoção da interação entre os alunos e assim exemplifica;

[...] Sandra chegou um dia tocou a hora de sair e o pai não tinha chegado ainda, aí o aluno foi pegou ela na mão e foi com ela, levou-a até ao portão para esperar o pai. No caso do surdo-mudo que não sabe a palavra e, eu estou orientando alguma outra coisa e ela não quer perguntar a mim, ela já vai e pergunta ao coleguinha aí eu vejo, é essa aqui oh! aí faz a letra e ela faz legal e escreve”. Esse exemplo demonstra que os alunos possuem solidariedade e ajudam um aos outros, como também a preocupação do professor em está atento as solicitações dos alunos mesmos que estes não venham pedir diretamente sua ajuda.

Ao contrário, da interação que existe entre os alunos na escola, o professor assinala que na relação escola-família, em geral percebe descaso de alguns pais no que se refere aos cuidados da pessoa, como já foi assinalado anteriormente pelas professoras entrevistadas. O descuido dos pais para com os filhos, segundo o professor de música se estende aos aspectos pedagógicos, pois assinala que os alunos com deficiência não realizam as atividades e, assim se refere a eles;

A Eliane ela faz alguma coisa. Já o outro garotinho não faz. Acontece de levar ele para outra sala de aula, mas ele não faz. No caso da Sandra ela presta atenção, fica sentadinha, canta às vezes, não articula muito bem as palavras, mas ela é esforçada.

Constata-se que as atividades de música não são apreendidas pelos alunos, pouco contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens, atribuímos a esse desencontro de aprendizagens a metodologia aplicada pelo professor que não motiva à participação, como pode-se perceber no relato acima, quando descreve a passividade dos alunos, não acreditando no potencial de desenvolvimento cognitivo dos mesmos, pois considera que

estes “[...] poderiam ser bem melhor, a aprendizagem vem acontecendo mais é de maneira muito retardada, muito lenta, não dá pra seguir com os bimestres, pois a maneira que eles aprendem é mais lenta e os resultados também são mais lentos”.

Como se pode observar o professor percebe o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, as diferenças e necessidades, elementos fundamentais para a inclusão, contudo não busca elaborar ações de intervenção no processo de aprendizagem necessárias que possam mudar essa realidade. A essa dificuldade junta-se a falta de estrutura da escola, a integração entre professores e o apoio familiar, fatos que afetam a aprendizagem de todos os alunos, independentes do ritmo de aprendizagem, como expressa Louro (2006, p. 28-29):

Na sala de aula, mesmo com alunos sem deficiência, as informações transmitidas pelo professor influenciam a construção do conhecimento em cada indivíduo, diferentemente um do outro. Alguns aprendem mais rapidamente, uns gostam do conteúdo da aula, outros têm um desempenho excelente, se comparado à média da classe [...] O diferencial entre um aluno com deficiência e um sem deficiência está no modo e no tempo em que cada um se apropria do conteúdo proposto. Fazendo uma analogia simples, podemos facilmente constatar que, se cada aluno escreve num ritmo diferente e isso é comum em uma classe, alguém, devido a algum comprometimento motor, escreverá mais lentamente que os demais. [...] Nessas situações, a adaptação por parte da classe ou do professor, precisa ser um pouco mais elaborada para que todos usufruam a aula e aprendam igualmente. Adaptar faz parte do processo natural da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

Louro nos aponta algumas alternativas como o planejamento bem elaborado e metodologias que possam ser adaptadas como pré-requisito para ocorrer acentuadamente processo de ensino-aprendizagem das crianças deficientes, mas para que isso se efetive é preciso que os professores compreendam a diversidade e as limitações dos seus alunos, pois os professores, e também o professor de música devem conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como as características básicas dos alunos, para poder conviver com os desafios e vencer as dificuldades que aparecem cotidiano escolar.

Contudo, mesmo com a dificuldade apresentada pelo educador musical, o mesmo considera que a música pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo do portador de deficiência;

[...] até mesmo no caso de que não escuta e não canta, pode contribuir muito, porque é outra esfera a energia da música. Eles percebem a música, no que diz respeito à Sandra. Só o fato de ser dançante, ela está vendo os outros animados cantando juntos, ela já se esforça para fazer também, para se incluir, para entrar na brincadeira. Eu digo, a brincadeira já vai começar, ela quer brincar também de música e a música é estimulante nesse caso é esplendoroso o que a música pode fazer para o aprendizado deles na sala de aula.

Os exemplos citados acima demonstram a vontade dos alunos com deficiência participarem das atividades e se envolverem com a música, o que denota o papel importante da música nos processos de aprendizagem. Embora o respectivo professor acredite no papel estimulante da música no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, este pouco usa a música em interação com os conteúdos curriculares para atingir este objetivo. Dito isto, pode-se concluir que a música não é usada para fins específicos e necessários, como coordenação motora, noções de espaço, lateralidade, temporalidades, sonoridade, memória, criatividade dentre outras habilidades necessárias e capazes de serem desenvolvidas junto aos alunos com deficiência para a sua autonomia.

Embora, o professor não tenha ainda despertado para o potencial que pode ser desenvolvido nos alunos com deficiência, este, entende a educação em sua dimensão política, como menciona abaixo:

Ela [a educação] pode transformar vidas. Porque na sociedade inteira, ela está aprisionada com guerras, com fome, com desemprego, com doenças, justamente por falta dessa ciência, dessa sabedoria, do conhecimento. Quanto mais à sociedade domina o conhecimento, mais rápido ela evolui e menos são os problemas na sociedade. Com a formação, eles sabem que podem adquirir um emprego melhor, se desenvolvendo nas séries, eles podem batalhar, é uma concorrência grande mais eles podem batalhar por uma situação financeira melhor e não apenas ficar acomodado às drogas. Os adolescentes podem mudar muito a educação. Eu acho que a educação é a base para um país inteiro crescer e se desenvolver.

Embora o professor expresse a importância da educação na vida dos sujeitos e do desenvolvimento da sociedade, não percebe as contradições que permeiam o processo educativo no conjunto da sociedade capitalista e globalizada, de forma que atribui à educação o papel de promoção da ascensão social dos indivíduos.

E, quanto a educação inclusiva compreende-se como a tarefa de “atenuar as diferenças que existem já organicamente entre os alunos, entre as pessoas, é ela que vai de maneira desafiadora trazer e fazer isso de uma forma bem individual”. Desta forma o professor acredita que o processo de inclusão nas escolas, “ainda é primitivo”. E, como as professora, assinala a importância da contribuição da família e defende que os alunos com deficiência deveriam ser atendidos em escolas especiais em horário diferenciado da escola normal, conforme fala que segue;

Deveria haver outro horário para essas crianças estarem em escolas de educação específica. No horário que elas estão aqui, com os outros alunos, estariam sendo bem atendidas. No horário que elas estivessem em casa freqüentariam a escola com os alunos de outras escolas do município compartilhando as deficiências e o aprendizado deles. Eu acho que deveria ter a parte social, e a parte de estarem com os outros deficientes em outro momento que é mais lento a aprendizagem, estariam tendo dois apoios diferenciados.

O pensamento do professor de música vai ao encontro do debate realizado a cerca da educação inclusiva, no qual se identifica duas correntes de defesa deste tipo de educação, conforme assinala Prieto (2006, p.34):

Atualmente coexistem pelo menos duas propostas para a educação especial, teóricos e práticos, devem estar a serviço dos sistemas de ensino e, portanto, das escolas, e disponíveis a todos os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, que a qualquer momento podem requerê-los; outra em que se deve configurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, dirigidos apenas à população escolar que apresente solicitações que o ensino comum não tem conseguido contemplar (podendo se ofertada no âmbito do ensino regular ou em outros locais exclusivos para essa população).

Através do pensamento de Prieto podemos perceber que na primeira proposta os serviços educacionais estão direcionados a todos os sujeitos numa perspectiva da normalização, já na segunda há uma ideia que a educação é dirigida a um grupo de sujeitos específicos. E, a concepção do professor de música se encaixa na segunda corrente de que deve existir sistemas específicos paralelos de atendimento especializado a pessoa com deficiência.

Pelo o que foi exposto nas entrevistas realizadas com os professores da escola B, percebemos que a “cultura da educação inclusiva”, ainda é um processo incipiente, pois a escola mesmo recebendo estes alunos especiais devido as normatizações que garante o ingresso dos mesmos na rede de ensino regular, não está preparada para atender de forma satisfatória esses sujeitos como vimos através do discurso dos professores.

Constatamos que, mesmo os professores sendo sensíveis ao processo de inclusão que está se instaurando na escola, há uma carência significativa na capacitação de professores para que possam desempenhar a função educativa junto aos alunos deficientes, a falta de recursos humanos especializados, o apoio sistemático da família é essencial para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, pois só a permanência do aluno especial na sala de aula não se constitui inclusão, é preciso desenvolver condições de aprendizagens, desenvolvimento afetivo e social, bem como a intervenção pedagógica no processo cognitivo, para que esses sujeitos possam construir a cidadania.

Para que realmente a escola funcione na perspectiva inclusiva, torna-se necessário que os profissionais envolvidos no ambiente escolar, estejam capacitados para trabalharem com a diversidade cultural, social e educacional e que estejam motivados para tal tarefa, pois é de fundamental importância a motivação, pois a escola tem que ser realmente um local onde se promova uma prática de ensino-aprendizagem que contemple todas as diversidades e diferenças, respeitando assim, as limitações das crianças deficientes, reconhecendo que esses alunos especiais têm um potencial diferenciado e que é preciso criar metodologias e práticas que oportunizem um aprendizado satisfatório, respeitando os ritmos e necessidades.

A música tem um papel importante na formação dos alunos seja ele deficiente ou não, têm-se percebido, apesar da presença do professor de música na sala de aula, que ainda é preciso uma capacitação desses profissionais, pois a metodologia e as práticas aplicadas por alguns educadores musicais não contemplam o paradigma da inclusão, ao contrário, favorecem a exclusão, pois os profissionais não estão capacitados para trabalhar as diferenças, ocorrendo por esse motivo a desmotivação e segregação dos alunos especiais dentro da sala de aula por não terem acesso a uma linguagem acessível às suas limitações, por fim, ficam excluídos das atividades desenvolvidas por não terem um acompanhamento adequado.

É preciso rever conceitos arcaicos e preconceituosos que ainda permeiam as práticas educativas das salas de aula, e o professor criar novas possibilidades para que as aulas de música se tornem de fato, uma linguagem a ser assimilada por todos em uma perspectiva inclusiva, pensamento que deverá permear no ambiente escolar. Para tanto, torna-se primordial maiores investimentos nos aspectos de formação do educador e no ambiente escolar, para que a proposta de educação inclusiva seja vivenciada no ambiente escolar e a música seja um componente curricular integrador e transdisciplinar.

4. Considerações Finais

O debate a cerca da inclusão educacional da pessoa com deficiência na atualidade tem sido foco da atenção de pesquisadores e estudiosos da educação, ante às políticas nacionais e internacionais que recomendam a inclusão das pessoas com deficiência em salas comuns, exigindo pesquisas e estudos que revise teorias e práticas educativas, de modo a se pensar um fazer inclusivo nas escolas, sem contudo, promover processos de exclusões maiores que os existentes ao longo da história da Educação.

A proposta da inclusão dá-se meio aos processos de exclusão no contexto da sociedade do capital, que cria classificações e/ou denominações discriminatórios aos sujeitos, diferenciando as pessoas pela sua condição social, opção sexual, habilidades, cor, cultura, condição de trabalho, produção e outras diferenciações, deste conjunto destaca-se as pessoas com deficiência, sejam elas física ou mental. De modo que, durante muitos séculos, os deficientes vêm sendo marginalizados e ignorados pela sociedade, sendo negado a essa parcela da sociedade uma condição social e educacional que lhe garanta a cidadania.

É possível, ainda na sociedade moderna e pós-moderna encontrar uma diferenciação entre a educação destinada à pessoa com deficiência e a educação dos chamados “normais”, esta primeira iniciou-se em hospitais, casas de misericórdias ou outros sob a perspectiva do assistencialismo e da filantropia. Com o desenvolvimento do capitalismo as sociedades foram se transformando, tornando-se necessário um olhar mais significativo à causa das pessoas com deficiência, surgindo na Europa vários movimentos em prol do atendimento das pessoas com deficiências, a partir da idéia de que estas eram capazes de desenvolver processos de aprendizagens, gerando mudanças significativas no comportamento da sociedade. De modo que a educação oferecida às pessoas com deficiência ao longo da história da educação, tem se desenvolvido a partir de duas vertentes: uma de cunho médico-pedagógico e outra psico-pedagógico.

O Brasil seguiu a tendência européia e considerava a pessoa com deficiência incapaz de atender aos padrões de normalidade definidos pela sociedade de cada época. Com as transformações sociais, econômicas e políticas, novos rumos foram dados à Educação. No final da primeira guerra mundial (1914-1918), registra-se um acelerado desenvolvimento industrial, necessitando de mão-de-obra qualificada, para tanto era preciso

investir na educação já que tínhamos um grande índice de analfabetos e a população precisaria ter o mínimo de instrução básica para entrar no mercado de trabalho. Assim, vieram da Europa vários professores e psicólogos para ministrarem cursos aos educadores brasileiros, influenciando nas definições das políticas de Educação e da Educação Especial.

As políticas públicas começam dar seus primeiros sinais no que diz respeito à educação especial a partir da garantia dos direitos de todos à educação, inclusive das pessoas com deficiência, contudo o movimento de integração não se efetivou como uma política de qualidade, havendo assim, a exclusão dos deficientes na rede regular de ensino. Para tanto, era preciso uma mudança significativa na sociedade para que se pudesse sair do modo de segregação em que se encontravam os excluídos da sociedade, como idosos, negros e deficiente entre outros.

Diante das promessas não cumpridas da integração intelectuais e instituições ligadas aos deficientes se uniram em prol de um movimento que inserissem o sujeito no cotidiano escolar e social, e foi assim que começou a surgir o movimento da inclusão social e educacional, tendo como ponto inicial a Conferência de Educação Para todos, na Tailândia, a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994) e no Brasil, a LDB (1996).

Contudo, apesar de todo o aparato legal, caminhamos ainda a passos lentos no que diz respeito às políticas públicas educacionais, pois apesar de termos alcançados algumas conquistas não avançamos no processo real de inclusão, pois a pesquisa constatou haver a exclusão dos alunos com deficiência que se encontram matriculados no sistema de ensino comum, em virtude da escola, ainda, não encontrar-se preparada para receber essa parcela da sociedade, contribui o despreparo dos educadores meio a falta de material apropriado para o desenvolvimento das aprendizagem desses sujeitos.

A inclusão das pessoas com deficiência no Estado da Paraíba, especificamente na cidade de João Pessoa, a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação é uma realidade. Esta tem buscado aumentar o número de alunos na rede de ensino, bem como a construção de novas escolas e Centros de Referência Infantil (Crecis). Contudo, o que se pode presenciar, através dos dados da pesquisa, é que há apenas a inserção do aluno na sala de aula, não havendo de fato a inclusão tão esperada, pois o processo de inclusão em todos os níveis educacionais carece de uma política pública mais eficaz e sistemática de formação de educadores e promoção das condições físicas e pedagógicas da escola.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência a pesquisa apontou a necessidade de reformulações curriculares, incluindo a música como uma atividade teórico-metodológica junto ao conteúdo das demais disciplinas, pois a música tem se revelado uma aliada poderosa no desenvolvimento e formação da pessoa com deficiência, fato este, exposto por vários educadores e pesquisadores da área, conforme os estudos deste trabalho.

A música tem-se mostrado uma importante aliada na constituição da expressão cultural, social, como reflexo de uma série de práticas, que envolve muito mais do que expressão de sentimentos, pois associa-se aos costumes e valores não devendo ser considerada privilégios de uma minoria, mas sim atender as necessidades de aprendizagem de todos de uma maneira geral. A música vem sendo apontada com uma das áreas de conhecimento muito importante a ser trabalhada na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais, tendo por objetivo despertar nas crianças o gosto musical através das práticas musicais que contribuam para o desenvolvimento da coordenação motora, senso rítmico, concentração e aspectos sensoriais, emotivos, criativos e da inteligência. Pois considera-se neste estudo que a musicalidade na criança é desenvolvida através do meio em que ela vive, e para isso é preciso estimulá-la através desse cotidiano e assim desenvolver os processos de aprendizagem.

Com relação à criança especial a música tem sido uma grande aliada no seu desenvolvimento auxiliando e facilitando essa aprendizagem, pois a música ativa as partes do cérebro, tornando possível o desenvolvimento do cognitivo e as habilidades motoras, pois a música está presente na vida desde o útero da mãe, assim, a educação musical pode contribuir de forma significativa na estimulação da sensibilidade, criatividade, atenção, memória, afetividade, socialização e etc.

Nesse sentido a música é uma importante estratégia metodológica para o desenvolvimento das aprendizagens, desde que atividade musical seja considerada como estimuladora, possibilitando das habilidades através das brincadeiras e ludicidade em que se usa da criativa e do prazer para a promoção da socialização de todos, professores e alunos.

Entretanto, a pesquisa nas escolas enfocadas demonstrou que a música não é realizada, ou seja, não faz parte currículo escolar, não é utilizada como dimensão educativa

de formação do sujeito, com capacidade de facilitar os processos de aprendizagens. Mesmo nas escolas que possui um educador musical não se percebeu uma integração entre a música e os conteúdos disciplinares, quando se poderia realizar atividades musicais a partir do cotidiano de cada aluno, respeitando as suas diferenças e diversidades a fim de construir um sujeito participativo, dinâmico e transformador, não apenas um espectador.

Já que estamos num momento histórico em que o paradigma da inclusão está em foco, precisamos resgatar o ensino da música nas escolas públicas como dimensão da formação do sujeito, capaz de contribuir no desenvolvimento das crianças especiais, despertando-lhes suas potencialidades.

As entrevistas realizadas com os professores das duas escolas públicas em análise indicam que os educadores que atuam hoje na educação inclusiva são poucos os que têm formação na área de Educação Especial e reconhecem de fato as dificuldades de aprendizagem dos alunos, em suas deficiências e necessidades.

Em relação à inclusão escolar, observamos que nas escolas públicas apesar dos educadores entenderem que a educação inclusiva é um processo de suma importância para o aprendizado das crianças especiais, ainda falta esclarecimentos teóricos suficientes sobre a temática, a fim de melhorar a compreensão do educador e os processos de desenvolvimento das habilidades. Neste sentido, faz-se necessário que o professor tenha uma formação continuada para poder compreender como se processa a inclusão, e dessa maneira poder atender as adversidades e as diferenças de cada sujeito.

É nessa perspectiva que apontamos a Educação Musical como forma de contribuir no processo de inclusão das pessoas com deficiência, pois se tem comprovado que a música desenvolve nas crianças potencialidades no âmbito cognitivo, afetivo e motor, lhes proporcionando momentos prazerosos, princípios observados e constatados com a participação dos alunos com deficiência nas aulas de música.

Assinala-se que não foi pretensão da pesquisa fazer uma análise comparativa entre as escolas A e B mas, buscar nas respectivas escolas apreender a dinâmica do processo de inclusão da pessoa com deficiência no que se refere ao processo de desenvolvimento da aprendizagem, verificando como a Educação Musical é utilizada como metodologia na prática do professor uma vez que considera-se a música como instrumento para o desenvolvimento das aprendizagens do currículo escolar.

Assim a coleta dos dados na Escola A apresentou em seu quesito inclusão, uma grande dificuldade dos professores em relação ao processo de aprendizagem, pois os mesmos não tinham nenhuma formação na área de Educação Especial e segundo eles, encontravam-se perdidos, sem saber qual o tipo de metodologia e prática a ser usada. Os educadores reclamavam muito por não terem um apoio pedagógico já que não sabiam como lidar com as crianças especiais. Foi observado que realmente a escola estava apenas matriculando os alunos com deficiência, sem que realmente existisse uma proposta pedagógica de inclusão por parte da escola e, por conseguinte, essas crianças especiais estavam apenas inseridas nas escolas constituindo-se assim um modo de exclusão, talvez pior do que se estivessem na escola especial.

As aulas de música na escola A não se apresentaram de forma significativa para os alunos, já que o professor de música não conseguiu desenvolver suas atividades de forma satisfatória por não existir espaço suficiente na escola para tal, de modo que se constatou a falta de um planejamento adequado para desenvolver as atividades com os alunos, pois considera-se que a pouca experiência em sala de aula do professor, foi determinante para o uma metodologia que tivesse maior significado de aprendizagem.

A prática de inclusão da escola B se diferencia da escola A, contribui para a busca do processo de inclusão nesta escola a formação dos professores, que em sua maioria possuem curso superior e especialização na área de Educação Especial. Nesta escola, constatou-se a preocupação por parte da gestora, equipe técnica e professores na busca da inclusão da pessoa com necessidades especiais na escola e na sociedade como uma constante, pois se têm um trabalho de acompanhamento do aluno junto a sua família, no sentido de verificar se esta mantêm o atendimento sistemático especializado aos filhos.

A escola a partir da parceria com a ASPEC²⁴, busca construir um processo de integração educacional e social do aluno com deficiência, oportunizando-lhe aprendizagens, pois os alunos na sala de aula possuem acompanhamentos especializados de profissionais, conforme a necessidade educativa.

²⁴ Associação Paraibana de Equoterapia. É uma entidade filantrópica que depende da ajuda da comunidade, pais e de parcerias governamentais em manter parcerias com a Secretaria de Educação do Município no atendimento a esses, alunos.

Esta escola possui um professor de música especializado na área que desenvolve suas atividades em paralelo ao currículo escolar. Sua incipiente experiência tem dificultado o planejamento das atividades musicais de modo a envolver todos os alunos. Este assinala a necessidade de melhor espaço para as aulas de música, não percebendo que a quadra pode se tornar um lugar apropriado para tais atividades desde que estas sejam planejadas, tendo por base a participação dos alunos.

Assim, a pesquisa demonstrou que a música, embora seja considerada uma atividade de grande valor para o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos, ainda não é percebida em sua dimensão educativa integrante do conteúdo escolar pelo professor de música, que desenvolve suas atividades de forma isolada dos demais professores.

E, os professores por sua vez, embora considerem a música como atividade fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens, a utilizam ainda de forma incipiente, não havendo um planejamento integrado das atividades curriculares, de modo que se aponta pouca contribuição da música no desenvolvimento das atividades escolares, quando poderia ser mais aproveitada.

Assim, a pesquisa aponta para a necessidade de maiores estudos acerca das práticas metodológicas em salas de aulas que possuem pessoas com deficiência, buscando a realização sistemática de atividades que possam integrar a música ao currículo escolar em uma proposta de educação inclusiva na perspectiva da Educação Popular.

5. Referências

- ALVES, Fátima. **Inclusão**. Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak, 2005.
- ANTONIE, Fabre d'Olivet. **Música apresentada como ciência e arte**: estudo de suas relações analógicas com os mistérios religiosos, a mitologia antiga e a história do mundo. Tradução Marielza Corrêa. São Paulo: Madras, 2004.
- BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. **Por uma pedagogia inclusiva**. João Pessoa: Manufatura, 2006.
- BELTRÃO, Cyntia. FUNAD é centro de excelência nas Regiões Norte e Nordeste. **CREFITO 1** Revista do Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – 1ª região. João Pessoa. Ano 4, n. 09, 2006.
- BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BEYER, Esther. A educação Musical sob a Perspectiva de uma Construção Teórica: uma análise histórica. **Fundamentos da Educação musical**. Porto Alegre: ABEM, 1993.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas, SP: Átomo, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB N. 017/2001.
- BRASIL, **Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979**. Brasília: MEC, 1977.
- 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, Edler Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- 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) - Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

- CAVALCANTE, Waldira Costa. **Criança portadora de deficiência mental**: sua inclusão no ensino regular. João Pessoa: UFPB, 2006. (Trabalho Monográfico de Especialização – UFPB/CE).
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- DORZIAT, Ana. A Inclusão Escolar de Surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA de Carlos Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura de Vitória/ CDV/FACITEC, 2007.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONSECA, Victor da. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; MACÊDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GAINZA Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatriz A.Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Plano do currículo**. Plano do ensino: o dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN. J e PÉREZ GOMEZ. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. de Ernani F. de Fonseca Rosa. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1998a, p. 197-231.
- GLAT, Rosana e Nogueira, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação do professor para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasil: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, ano 14,
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. **Anais do Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Salvador. ANPPOM, 1993. (p. 47-64).

- JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela Educação do deficiente Mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Cortez, 1992.
- JANUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI**. Campinas, SP: Cortez, 2004.
- JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. **Anais do Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Salvador. ANPPOM, 1993. (p. 47-64).
- LANDIS, Beth; CARDER, Polly. **The eclectic curriculum in american music education: contributions of Dalcroze, Kodaly, and Orff**. Reston. Virginia: Music Educations National Conference, 1972.
- LOPES, Francimeia Herculano. **Os caminhos da formação do professor de Educação Especial na Paraíba**. João Pessoa: UFPB/PPGE, 2002. (Dissertação de Mestrado).
- LOURENÇO, Érika. Educação Inclusiva. Uma contribuição da história da psicologia. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, n.1, 2000.
- 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.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: Como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**. São Paulo: Sumus, 2006.
- 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**, Vol. 2 n. 7 – out./dez./2004 ISSN 1807-2836. Acessado em 08/01/07 as 08:00h – pdf.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Marília, São Paulo: UNESP, 2001. (mimeo). Trabalho apresentado em agosto de 2001 durante os seminários avançados sobre educação inclusiva.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza, **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NUNES, L.R.P.O. et al. **A pesquisa na pós-graduação em Educação Especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

PENOVÍ. L. **Entrenamiento rítmico e auditivo para el disminuido mental**. Buenos Aires: Talcahuano, 1989.

PENNA, Maura L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura. Para ensinar, basta tocar? Em questão a formação do educador musical. **Discurso proferido no XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa: 17 a 20 de Outubro de 2006.

PEREIRA, Olívia. **Educação especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea**. Rio de Janeiro. Conservatório Brasileiro de Música, 2000. (Dissertação de Mestrado – 90 pag.).

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e escolas de música: enfoques e tendências pedagógicas. **Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Florianópolis: ABEM. 2003. (p. 780-789).

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Sproviere. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões. In: BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **Educação Especial**. Do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **As classes especiais: Espaço de Educação Especial e de Expressões Perversas de Escolarização**. João Pessoa: UFPB/PPGE, 1994. (Dissertação de Mestrado).

RODRIGUES, Silvestre Coelho. **A qualidade do ensino e a formação de professores**. Encontro de professores, FCM. João Pessoa, 2006.

SAAD, Nader Suad. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A Natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. **Fundamentos da educação musical**. 1994.

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

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.

SOUZA, Donaldo; FARIA, Lia Ciomar M. (orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHAFER, R. MURRAY. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

TIBEAU, Cyntia C. Pasqua M. Motricidade e música. Aspectos relevantes das atividades rítmicas com conteúdos de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, V. 1, n. 2, p. 53-62, Junho 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VOIVODIC, Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. **Brincando de Música**: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Sites:

ALBRECHT, Cíntia Macedo; PASCOAL, Maria Lúcia. As estruturas de conjuntos na técnica de doze sons. Mini-suite n. 1 de José Penalva: análise e performance. **Revista Eletrônica de Musicologia**. Volume III – Dezembro de 2004. [on line] Disponível na internet via <http://www.rem.ufpr.br/REMv8?penalva.html>. Acessado em: 04 Dez 2004.

ANTUNES, Celso. [on line] Disponível na internet via www. URL: http://www.educacional.com.br/falecom/articulista_imprimir.asp?codtexto=183. Acessado em 11 fev de 2007.

CHIARELLI, Ligia Karina; Sidirley de Jesus Barreto. A importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Revista Recre@arte**. Nº -03 ISSN: 1699-1834. Disponível na internet via <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm>.

DORZIAT, Ana. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação**. WWW.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/miateca_artigo/inclusão_educaçãossurdo/texto72pdf. Acessado em nov., 2007.

HEUER, Hans Manfred. **O poder Curador da Música**. [on line] Disponível na internet via www. URL: <http://www.imagik.org.br/pagmag/musica/Curamusical.html>. Acessado em 12 de fev. de 2006.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Vygostky e a criação artística infantil**. [on line] Disponível na internet via http://educacaoonline.pro.br/vigostky_e_a_criacao.asp?fid_artigo=267-108K. Acessado em 10 fev 2007.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. **Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais**. [on line] Disponível na internet via http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm. Acessado em 05 fev 2007.

OLIVEIRA, G. A. O ensino de música no Brasil: fatos e desafios. **Revista da UFG**, Vol. 7. No 2, dezembro, 2005, [on line] Disponível na internet via www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/Y-ensinomusica.html. Acessado em 15 jan. 2007.

PACHECO, Márcia Filgueiras. **O poder da Música** – [on line] Disponível na internet via www.associacaorenascer.org/artigo.html. Acessado em 25 mar. 2005

Políticas públicas de inclusão educacional: Desafios e Perspectivas. [on line] Disponível na internet via <http://www.adobe.com/products/acrobat/readstep2.html>. Acessado em: 24 Jul 2007.

SANTIAGO, Henriqueta. **Adolescentes atendidos pela Apae reclama dos preconceitos da sociedade**. [on line] Disponível na internet via <http://www.paraiba.com.br/paraiba-noticias/imprimir.jsp?noticia=37540>>. Acessado em: 21 Fev 2007.

SEKEF, Maria de Lurdes. **Música, cultura, educação, globalização**. [on line] Disponível na internet via http://musicologia.art.br/texto/ieim/maria_sekef.pdf. Acessado em 06 fev 2007.às 09:00h

<http://www.cici.unb.br/docentes/fatima/imi/imi200/s/Historia/IMI-histmusic-contemp.html>. Acessado em 08 fev 2007.

<http://www.latinoamericana-musicanet./ensenanza/hemsey/didatica.html>. Acessado em 16 mar 2007.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Era_cl1%C3%A1ssica. Acessado em 08 fev 2007.

<http://www.paraiba.com.br/paraiba-noticias/imprimir.jsp?noticia=37540> Acessado em 21 fev 2007.

<http://.cmozart.com.br/artigos.php> Acessado em 03 out 2007.

<http://www.centrorefeducacional.pro.br/famiescola.htm> - Acessado em 16 de out 2007.

http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiatec_artigos/inclusão_educacao_ssurdos/texto70.pdf.

Acessado em 02 de out 2007.

<http://www.ines.org.br/Paginas/historico.asp> - Acessado em 20 de mai 2008.

ANEXOS

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

Nome_____

Tempo que atua na Educação Inclusiva_____

Formação_____

Curso na área de Educação Especial_____

Onde_____ duração_____

Principais dificuldades quanto à deficiência do aluno

Quanto à metodologia (considerada especial)

Quanto os recursos pedagógicos

Relação: aluno (incluído) escola

Aluno (incluído) alunos

Aluno (incluído) família

Cotidiano escolar do aluno incluído:

Realização de tarefas, tempo, organização, conclusão dos deveres

Comportamento afetivo e social

Na sala

No recreio

Com os professores

Como você entende a Educação

A Educação Inclusiva

Dê opiniões sobre o processo de Inclusão nas escolas
