

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Edson Ferreira de Oliveira

**PRÁTICAS DOCENTES E MUSICALIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO
DO SUL: UM ESTUDO DE CASO PARA O ENSINO PARA PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA**

**São Caetano do Sul
2021**

EDSON FERREIRA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DOCENTES E MUSICALIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO
DO SUL: UM ESTUDO DE CASO PARA O ENSINO PARA PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeira de Sá

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Edson Ferreira de.

Práticas docentes e musicalização nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Caetano do Sul: um estudo de caso para o ensino para pessoas com deficiência – USCS, 2020.

Orientador: Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional, 2020.

1. Música 2. Inclusão 3. Educação Musical 4. Prática Pedagógica 5. Linguagens Artísticas Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 23/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Profa. Dra. Elisabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (UNESP)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho produto de uma pesquisa branda, aos meus queridos pais (in memoriam), onde tive muita felicidade e a sorte de ser fruto da união dos dois.

Dedico à Fátima, companheira querida, e a Mariana e Júlia, filhas lindas e amadas.

Dedico aos meus irmãos Carlos e Edina que tiveram a mesma felicidade e sorte que eu.

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Ivo Ribeiro de Sá, pela paciência e sabedoria, que durante o percurso me orientou e muito me ajudou durante toda a pesquisa e aos demais professores do Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Aos companheiros e companheiras de pesquisa, por dividirem comigo as angústias e as alegrias deste longo caminho. Aos professores e professoras de profissão da rede de São Caetano do Sul, entre eles Dom Jair Rodrigues e Solange Rodrigues grandes companheiros que contribuíram muito com essa pesquisa.

Finalmente, meu agradecimento à prefeitura de São Caetano do Sul, que me possibilitou cursar e concluir o Mestrado Profissional em Educação, esta tão importante etapa de formação, mediante bolsa de estudos.

Epigrafe

Sou do tempo
Tempo onde calendário
Tinha um tempo maior
Andava-se distância enorme
Com criança no colo
Mas se tinha o tempo para andar
Sou do tempo
Tempo onde o único
Eletrônico era o rádio de pilha
Mas se sabia das coisas
Na velocidade do meu tempo
No tati a tati e nas cartas
Sou do tempo
Tempo onde a conserva
Na banha tinha um tempo maior
A fruta era direto no pé
E no pé pele grossa
Era o que dava a esperteza no andar
Sou do tempo
Tempo onde cada brincadeira
Tinha seu tempo pra começar
Brincava se o tempo todo
Até a beirinha da noite
Quando o pai estava pra chegar
Sou do tempo
Tempo onde se construía
A pipa a rabiola, a perna de pau,
O carrinho de rolimã o estilingue
Mas Tenho que parar
Por que hoje estou em outro tempo

Edson Oliveira

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender como os professores de música pensam suas práticas pedagógicas com crianças com deficiência em escolas de Ensino Fundamental ao trabalhar o processo de musicalização. Os objetivos específicos foram: compreender de que forma os projetos político-pedagógicos das escolas contemplam a educação dos alunos com deficiência; identificar na proposta curricular do Município, qual a abordagem é dada à área de música e a relação estabelecida com a inclusão dos alunos com deficiência; verificar as ações educativas desenvolvidas por professores de música em sala de aula comum, no processo de musicalização, com alunos com deficiência. Para tanto, buscamos referenciais teóricos a respeito dos conceitos relativos à prática docente, inclusão e educação musical. Para alcançar os objetivos, foi desenvolvido um estudo de caso com três professores de música da rede municipal de São Caetano do Sul. Os dados foram analisados qualitativamente e coletados a partir de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os principais resultados obtidos pelas entrevistas revelaram conhecimentos superficiais dos professores sobre as questões teóricas relacionadas ao processo de musicalização. A partir desta lacuna, outras incertezas, imprecisões e dificuldades foram identificadas, associadas à aprendizagem da linguagem musical e à inclusão. Por fim, verificamos aproximações e distanciamentos entre o discurso docente e a construção teórica sobre a musicalização proposta nas orientações curriculares do município. Como produto final, elaboramos uma proposta de formação continuada para os professores de música, que foi dividida em seis oficinas, cada uma apresentando uma temática específica dialogando com o tema e com os objetivos da dissertação, criando, assim, momentos de reflexão-ação entre os professores, e promovendo possibilidades de pensar em suas práticas pedagógicas em relação à musicalização e à inclusão.

Palavras-chave: Educação Musical. Inclusão. Linguagens artísticas. Música. Musicalização. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This work's objective was to understand how music teachers think their pedagogical practices with disabled children in Elementary Schools when working with the musicalization process. The specific objects were to understand how the political-pedagogical projects of the schools contemplate the education of disabled children, to identify, in the city's curricular proposal, which approach is given to the music field in the regular classroom taking into consideration the musicalization process of disabled children. In order to accomplish that, we searched for a theoretical framework regarding the concepts related to the teaching practice, to inclusion, and to musical education. In order to reach the objectives, a case study was developed with three music teachers of the city of São Caetano do Sul. The data was analyzed qualitatively and collected through document analysis and semi-structured interviews. The main results obtained by the interviews showed superficial knowledge by the teachers regarding the theoretical questions related to the musicalization process. From this gap, other uncertainties, imprecision and difficulties were identified. Finally, we identified proximities and detachments between the discourse of the teachers and the theoretical framework regarding musicalization that influences the curricular orientations of the city. As a final product, we have created a proposal of continuing education for the music teachers which was divided into six workshops, each presenting a different topic related to the theme and objectives of the dissertation, creating, therefore, moments of reflection-action among the teachers and promoting thinking possibilities in their pedagogical practices regarding musicalization and inclusion.

Keywords: Musical education. Inclusion. Artistic Languages. Music. Musicalization. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1	Elaboração do roteiro de entrevista – Musicalização	81
Quadro 2	Elaboração do roteiro de entrevista – Inclusão	82
Quadro 3	Elaboração do roteiro de entrevista - Práticas Pedagógicas.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EPCD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases DA Educação Nacional
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

ESCALA DO SOU DO TEMPO	25
1 INTRODUÇÃO	33
2 MÚSICA	36
2.1 A música.....	36
2.2 A musicalização	38
2.3 Educação musical	39
2.4 Prática pedagógica.....	40
3 INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	44
3.1 O que é educação inclusiva?.....	45
4 AS INFLUÊNCIAS CULTURAIS NA MUSICALIDADE BRASILEIRA	54
4.1 Os povos indígenas.....	56
4.2 Os negros.....	57
4.3 Os portugueses	59
5 A HISTÓRIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60
5.1 Império (1822 – 1889)	60
5.1.2 Brasil republicano (1889-1930)	61
5.1.3 Brasil república velha (1930 – 1945).....	62
5.1.4 A república populista e a normatização da prática musical (1945 – 1964) 64	
5.1.5 O ensino da música na Lei nº 9.393/96.....	65
5.1.6 O ensino da música na Lei nº 11.769/08	67
5.1.7 O ensino da música na Lei nº 13.278	68
6 ARRANJO DA COMPOSIÇÃO	70

6.1	Classificação quanto à escolha do objeto de estudo	71
6.2	Classificação quanto aos objetivos da pesquisa.....	72
6.3	Classificação quanto à natureza da pesquisa.....	73
6.4	Caminhos metodológicos da pesquisa.....	74
6.4.1	Campo de pesquisa	74
6.4.2	Sujeitos da pesquisa.....	76
6.5	Primeira etapa	76
6.5.1	Seleção dos documentos.....	76
6.5.2	Procedimentos de interpretação do projeto político pedagógico.....	77
6.6	Segunda Etapa	78
6.6.1	Construção do instrumento para coleta de dados	78
6.6.2	Procedimentos de interpretação das entrevistas.....	82
6.6.3	Interpretação das entrevistas	83
6.6.4	Interpretação dos documentos projeto político pedagógico	90
6.6.5	Interpretação da proposta curricular de São Caetano do Sul.....	94
6.6.6	Análise comparativa entre a interpretação dos documentos e as categorias dos discursos dos professores	98
7	PRODUTO: PROPOSTA	109
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	APÊNDICE 1	122
	ANEXO A	123

ESCALA DO SOU DO TEMPO

O poema aqui apresentado na epígrafe desta dissertação, “Sou do Tempo”, faz parte do meu repertório de poeta. Preciso dizer que ele é acanhado, pois não me enxergo como os grandes poetas. Sou um instrumentista mediano, simplesmente faço, construo, reinvento. O reconhecido Luiz Tatti em uma das suas composições “Felicidade” diz: “[...] O que foi que eu fiz. Pra merecer estar radiante de felicidade Mais fácil ver o que não fiz. Fiz muito pouca aqui pra minha idade [...]” (TATTI, 1997).

Entretanto, já vivenciei alguns processos de construções artísticas nas quais fiz poesia, música instrumental, letra e música. Musiquei letra de outros poetas, fiz arranjo de música, acompanhei alguns artistas, durante minha trajetória, e como dito em “Cantando no Toró”. “[...] E o tal ditado, como é? Festa acabada, músicos a pé Músicos a pé, músicos a pé Músicos a pé. [...]” (BUARQUE, 1987).

Meu processo de composição não tem hora marcada. Mesmo com o compromisso, a coisa não acontece. Normalmente escrevo quando não estou bem. Quando estou triste é que a coisa acontece. Não quero dizer com isso que só escrevo coisas tristes porque existe “O poder da criação”.

[...] Força nenhuma no mundo interfere [...] Sobre o poder da criação.
 Não, não precisa se estar nem feliz nem aflito Nem se refugiar em lugar mais bonito.
 Em busca da inspiração. Não, ela é uma luz que chega de repente Com a rapidez de uma estrela cadente Que acende a mente e o coração [...] (NOGUEIRA e PINHEIRO, 1980).

Inesperadamente, quando fiz “Sou do Tempo”, correndo fui apresentar a um amigo, maravilhoso poeta, esse sim, um articulador cultural, com vasto caminho de livros, poesia e canções gravadas com artistas do cenário da música brasileira. Akira Yamasaki, meu poeta maior. “Desse fruto” “[...] Irmã gêmea da loucura Dois gritos na noite escura. A gente dormindo debaixo do viaduto. E comendo a parte mais podre do fruto [...]” (YAMASAKI, 2012).

Esperei por um momento oportuno para apresentar “Sou do Tempo” e, de repente, tal qual um *cowboy*, saquei do bolso uma folha amassada de papel de pão e disse: “Akira, Akira, olha o que escrevi. Bem que você poderia fazer uma segunda desta letra”. Segunda é o nome dado quando os letristas pedem parceria a

compositores. Eu, inocentemente, fiz a proposta. “[...] Trancando as portas. Sem saber que na Rua. Sangra as costas feridas [...]” (YAMASAKI, 2012).

Pegou o papel, e com olhar silencioso por cima dos óculos, olhou... Olhou... E seu o olhar silencioso me disse muito. Percebi que não gostou, pois o silêncio perpetuou e nunca mais tocou no assunto. Aí “Seu Olhar”. “[...] O seu olhar lá fora. O seu olhar no céu. O seu olhar demora. Seu olhar no meu. O seu olhar, seu olhar melhora. Melhora o meu. [...]” (ANTUNES, 1995).

Por muito tempo fiquei pensando. Caramba! Será que ele vai fazer uma segunda? Vou musicar essa letra e fazer um choro, talvez um blues. A espera foi longa até que, num momento percebi que o que eu havia feito tinha um padrão de escrita muito desgastado, um “Clichê do Clichê”. “[...] melhor viver. Nosso papel bem normal. Que a vida nos reservou. Interpretar Nosso bem e nosso mal. Sem texto e sem diretor. [...]” (GIL, 1895).

No momento em que mergulhei para escrever meu memorial, me apoiei em alguns trabalhos, e, quando emergi, encontrei alguns interessantes. Um deles, de Jair Rodrigues que vivenciou o mestrado aqui nessa mesma instituição, cito em minha dedicatória e ele diz:

Decidi iniciar esta dissertação com a narrativa de minha trajetória de vida por um motivo em especial: humanizar o processo de pesquisa. O pesquisador é, antes de tudo, um ser humano e sua pesquisa, mais do que querer justificar possíveis erros, está carregada de suas escolhas profissionais, pessoais e crenças, sobretudo, quando estamos na área da educação (SILVA, 2018, p. 17).

E assim segui, apesar de “Sou do Tempo” ser um clichê, gosto dele, pois ele é o retrovisor de uma parte da minha trajetória, onde estou pegando carona de graça nessa esfera, aproveitando o céu e o mar, e Ceumar na “Oração do anjo” pede:

“[...] Não permita Deus que eu me vá Sem sorver esse guaraná. Sem espalhar meu fogo brando E acalmar a brasa do mundo. E aquecer mais uma vez O coração do universo Nas contas do meu terço. Nas cordas do meu violão [...]” (CEUMAR, 2009).

Nas cordas do meu violão, me veio nesse momento, vários compositores que fizeram declarações de amor ao violão, meu pinho, bojo perfeito, cordas de aço, sete cordas e tantas outras denominações prestadas ao violão e nas cantigas populares, serviu como base de harmonia para verdadeira explosão de sentimentos do “Meu

violão”. “[...] Não posso passar sem meu violão. Não posso viver sem carinho. Quando eu não tenho ninguém. Corro e abraço meu pinho. Como ele eu seguro a saudade. E a tristeza de viver sozinho [...]” (DA VIOLA, 1982.)

Acendendo a lamparina de minha memória e evocando, com clareza de forma, a lembrança e a história das cordas de meu violão, retorno a como tudo se iniciou em minha vida. Vou aos primórdios dos meus amados e queridos pais.

Negros migrantes, a âncora do destino, os fizeram fixar seus movimentos em São Paulo, e estabeleceram suas metas. Deixaram-me e partiram. Sou uma parte de suas metas, o segundo de uma família de três filhos. E como diz o bordão de Wilson das Neves ¹“ô sorte”.

Nasci na região do Itaim Paulista, sendo o último e o maior distrito da zona Leste do município de São Paulo. Itaim, que na língua indígena significa pedra pequena, faz divisa com três municípios da Grande São Paulo: Itaquaquetuba, Ferraz de Vasconcelos e Poá. Atualmente, pode-se perceber a presença de uma população diversa, mas originalmente, a base da população era de emigrantes nordestinos.

Sempre estudei em escola pública. Hoje, vejo a longa distância entre minha casa e onde estudava. Na época, não percebíamos essa distância. Pegávamos atalhos pelos campinhos, os quais eram muitos. Tínhamos tempo para andar, mesmo com criança no colo.

O calendário é o mesmo, o tempo também é o mesmo. Foram as pessoas que mudaram com o tempo, pois tínhamos uma noção do tempo diferente. Saudava-se com um bom dia, mesmo com mau tempo, tempo, tempo, tempo. “[...] Por seres tão inventivo. E pareceres contínuo Tempo, tempo, tempo, tempo És um dos deuses mais lindo. Tempo, tempo, tempo, tempo [...]” (VELOSO, 1979).

“Sou do Tempo” dialoga, que o único aparelho eletrônico que tínhamos era o rádio de pilha, ele fez parte de um longo período dessa vida. Consigo lembrar as trocas de pilhas, seis pilhas, e as velhas tornavam-se brinquedos e eram fiéis brinquedos até a próxima troca.

As brincadeiras não tinham hora para começar. Inventávamos novas possibilidades de jogos, mas certas regras tinham que ser mantidas, princípio básico

¹ Wilson das Neves foi um baterista, cantor e compositor brasileiro.

para brincadeiras de rua. À beirinha da noite, tínhamos que parar. O pai estava para chegar.

E nessas idas e vindas, eu muito pequeno, meu pai apareceu em casa com ele, o violão, não vi quando ele chegou, provavelmente estava em uma brincadeira mais divertida. Sei que depois do exaustivo dia de trabalho, do banho e da janta, lembro-me de meu pai indo para seu quarto, e eu na minha divertida brincadeira.

O silêncio e o som, a quietude e o estardalhaço, era o que se podia perceber entre a sala e o quarto daquela casa. O som de uma criança curiosa brincando, que sobe e que desce e que não para, e o silêncio no quarto dos meus pais.

Até que, num momento, o silêncio e toda a quietude se transformaram em som, e inesperadamente houve uma explosão de silêncio na sala, e tudo que se ouvia eram as cordas do violão. Aquilo me paralisou.

Meu pai sabia que aquela criança entraria logo em seu quarto, ao encontro de descobertas, deve ter feito um acorde de sétima da dominante, e foi que aconteceu, pois fiquei dominado por tudo aquilo.

Para mim foi uma enorme surpresa, pois não sabia que meu pai tocava violão, e, na medida em que ouvia, fui descobrindo o seu som e, cada vez mais, fiquei hipnotizado. Posso dizer que foi uma experiência marcante.

Lembro com exatidão, o pai tocando o violão, depois de um dia de trabalho, cabeça baixa e serena. Mãe no preparo do jantar, e aquela música de fundo, os ponteados no violão, uma música que fez para os filhos onde ele pedia que o filho mais velho desse um beijo no filho do meio, e o filho do meio desse um beijo no mais novo, e o mais novo no mais velho, e assim seguia, como uma grande ciranda.

Chiquita bacana, lá da Martinica, ou mesmo, mãezinha do céu, eu não sei rezar. Era o que se ouvia na arrumação da casa com minha querida mãe. Essa foi a paisagem sonora que tive nos momentos mais distantes que meu retrovisor consegue alcançar.

Além disso, não posso de deixar de comentar como foi importante a influência musical que meu querido irmão nos proporcionou. Ele, ainda muito novo, começou a trabalhar, e umas de suas primeiras compras foram um toca disco. E o primeiro disco que comprou foi “Meus Caros Amigos” de Francisco Buarque de Holanda.

Muito mais talentoso que eu, logo comecei a tocar violão. Montou seu grupo, e, com um gosto musical simplesmente fantástico, sem saber, fez um trabalho de apreciação musical intenso para seus irmãos.

E assim, nesse convívio, não demorei em mergulhar nos estudos para aprender a tocar, fosse com os amigos, fosse observando meu pai, fosse acompanhado do meu irmão, fosse às revistas de violão e guitarra que se vendiam na época, método autodidata.

O violão se tornou meu companheiro para todos os momentos. Na alegria e na tristeza, nas festas e nas viagens, sempre presente. Fez assim com que minha amizade fosse direcionada a um grupo específico que tinha a música como seu principal foco.

E, na escola, surgiu a oportunidade de participar do primeiro festival de música estudantil do Estado de São Paulo. A professora de arte apresentou a proposta para alguns alunos que participavam da roda de violão no intervalo, na qual eu estava envolvido.

Esse festival tinha projeção estadual, portanto o processo de eliminação foi feito por meio de vários procedimentos. O entusiasmo tomou conta de todos ao passar por tudo isso.

Depois de todo o processo, colocamos três músicas, e essas músicas passaram por todo o processo de eliminatória, chegando à final. Ganhamos o festival, no qual dentre as três músicas inscritas, duas ocuparam primeiro e segundo lugar na qualificação, e a outra ganhou o prêmio de melhor letra.

Quando me dei por conta, minha trajetória como músico instrumentista autodidata se iniciou. Toquei em diversos grupos, e, não demorou muito, a necessidade de estudar surgiu. Em um primeiro momento, fiz aulas em conservatório, aulas particulares, cursos livres. Isto gerou enorme mudança de comportamento e de projeção.

Desde então, passei a ministrar atividades de aulas. Fiz projetos para trabalhar musicalização em escolas particulares, municipais e estaduais. Mais uma vez, veio a necessidade de estudar.

Com o convívio em ambiente escolar, ministrando aulas de instrumentos e iniciação musical, surgiu, logo, a necessidade de melhorar a qualificação. Fiz o curso superior em música, com bacharelado em instrumento “violão”.

Percebendo que, para administrar aulas, o curso de bacharelado limitava-me em determinadas escolas, segui para a licenciatura em música. A modalidade se apresentava como um dos requisitos para os concursos na rede pública. Foi ideal, já que, assim que fiz o curso, fui efetivado na Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul.

E no ambiente escolar, recebi um convite para um curso de pós-graduação em Ecologia, Arte e Sustentabilidade. Fiz, e foi maravilhoso, pois entendi e mudei minha concepção sobre o meio ambiente, a arte sustentável, a vida sustentável. O curso foi interdisciplinar, e minha participação foi uma música tema para um filme.

À trajetória inicial de instrumentista ativo soma-se a sensação magnífica de estar, esporadicamente, nos palcos da vida, nas canjas, nos projetos de casa de cultura e nos saraus.

Em suma, o estar no palco foi migrado para a sala de aula. Transformei-me em professor de música, atuando em escola de educação fundamental. O processo educacional, o ambiente escolar, a sala de aula e os alunos são, agora, acordes dominantes na harmonia da minha trajetória.

A dificuldade para o professor no trabalho de musicalização em salas com crianças com habilidades e interesses diversos, são constantes, e onde encontro os meus questionamentos e compromisso com meu trabalho como professor de musicalização para atingir os objetivos.

Realizar a formação em nível de Mestrado tem contribuído muito, pois nas aulas, as discussões e as apresentações de novos horizontes ofertados pelos professores mudaram meu modo de observar e perceber minhas dificuldades, e com isso só tenho a agradecer.

Certamente, o curso de Mestrado Profissional em Educação está sendo enriquecedor para minha formação enquanto professor, pois meus questionamentos e compromissos na atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão alinhados com meu trabalho aqui desenvolvido.

1 INTRODUÇÃO

Estudos na área da neurociência apontam para os benefícios da apreciação musical e do estudo da música, não só na primeira infância, mas em várias fases da vida.

Indivíduos com Alzheimer, por exemplo, sofrem efeitos positivos no cérebro. Assim, desenvolver trabalhos com música reflete num melhor desempenho tanto no período escolar como na vida de forma geral.

Entretanto, o trabalho com a música não se restringe somente a isso. Os elementos que compõem a música (melodia, ritmo e harmonia, intensidade, timbre e altura), quando combinados de diferentes maneiras, produzem efeitos que transcendem a música. Em outras palavras:

A música não exprime nunca o fenômeno, mas unicamente a essência íntima de todo o fenômeno, numa palavra à própria vontade. Portanto não exprime uma alegria especial ou definida, certas tristezas, certa dor, o medo, os transportes, o prazer, a serenidade do espírito; exprime-lhes a essência abstrata e a geral, fora de qualquer motivo ou circunstância. E, todavia, nessa quinta essência abstrata, sabemos compreendê-la perfeitamente (SCHOPENHAUER, 1985, p. 40)

Assim sendo, nos últimos anos, o estudo da música está sendo ampliado a vários campos da ciência, não só no âmbito da educação, mas também em vários segmentos da ciência como neurociência, psicofísica, medicina alternativa e integrativa, psicologia etnomusicologia, musicoterapia e musicologia, que constituem grandes áreas que estudam a música na saúde humana em todas as suas facetas.

Exemplo disso é o que tem acontecido com os estudos relacionados à Neuroimagem que associa o uso das novas tecnologias com os efeitos da música no cérebro de uma maneira profunda, possibilitando a aplicação da musicoterapia em diversos transtornos já conhecidos.

Tomando como pressupostos que a música tem uma grande participação no processo de desenvolvimento das pessoas, a inclusão desta linguagem no contexto educacional pode contribuir para a formação integral dos estudantes.

Como bem nos assegura.

A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural. Nos discursos ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical (SOUZA, 2004, p. 08).

Esta preocupação não foi negligenciada no âmbito escolar, mas nem sempre cumpriu a mesma função neste ambiente nos diversos momentos históricos da educação brasileira.

O trabalho com a música no Ensino Fundamental passou por várias modificações ao longo do século XX. Entre essas modificações podemos destacaros diferentes entendimentos que se tem sobre a música na legislação.

Em 1971 com a promulgação da lei 5.692 (BRASIL, 1971), por meio da institucionalização da educação artística no contexto educacional nacional, a música é incluída como uma das linguagens das artes, ou seja, algo que poderia ser trabalhado na disciplina denominada educação artística.

No entanto, somente em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LEI nº 9.394, 1996), a música passa a ser reconhecida como conteúdo da arte e torna-se obrigatória no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em 2008 (BRASIL, LEI 11769, 2008). Depois disso, novas discussões neste campo ocorrem em (BRASIL, Lei nº 13.278, 2016) e a música começa a ser colocada como uma linguagem da arte.

Se, por um lado, isso pode provocar avanços, pois qualificará o trabalho que será feito, uma vez que exige uma formação própria para se trabalhar com a música, por outro lado, está linguagem pode não ser trabalhada por falta de qualificação dos profissionais que atuam no contexto educacional.

Além disso, não basta somente a qualificação profissional. É fundamental que o professor desenvolva uma prática na quais todos possam participar, ou seja, que proporcione a todos o acesso à linguagem musical.

Essas questões nos levam para o segmento da educação, ao processo de inclusão escolar tanto na rede pública como privada, no qual os alunos com diversos tipos de necessidades devem ser incluídos sempre que possível. As ações enfrentadas nos levam a indagações sobre como o aparelho educacional incorpora a educação regular com a educação inclusiva, possibilitando que as crianças com algum tipo de deficiência sejam inseridas no espaço escolar.

Nesse sentido, surgem nossos questionamentos: A estratégia de aula de musicalização está adequada para as pessoas com deficiência? Será que o currículo está adequado para novas realidades que envolvam música e inclusão? Será que os benefícios que a música proporciona estão sendo desenvolvidos no ambiente escolar? Como os professores estão exercendo o papel de condutores dos benefícios que a musicalização nos proporciona? Os professores estão recebendo formação? O espaço físico e material didático estão atingindo as necessidades?

São, portanto, esses questionamentos que nos levaram a discutir, nesta pesquisa, como estão sendo encaminhadas as práticas dos professores, suas vivências e condições em sala de aula, considerando a importância e os benefícios que a música nos proporciona.

Diante do exposto, este estudo pretende investigar como os professores de música estão mediando o processo de musicalização com pessoas com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de São Caetano do Sul. Para tanto, estabelecemos como objetivo geral do estudo compreender a constituição das práticas pedagógicas dos professores de música nos anos iniciais do ensino Fundamental, em São Caetano do Sul, quando desenvolvem o trabalho de musicalização com crianças com deficiência.

Como objetivo específico, buscou-se compreender de que forma os projetos político-pedagógicos das escolas contemplam a educação dos alunos com deficiência; identificar, na proposta curricular do Município, qual a abordagem é dada à área de música e a relação estabelecida com a inclusão dos alunos com deficiência; verificar as ações educativas desenvolvidas por professores de música em sala de aula comum, no processo de musicalização com alunos com deficiência; apresentar uma proposta de formação para os professores de música, por meio de oficinas, contemplando aspectos relacionados à inclusão dos alunos com deficiência.

Sendo assim, as possíveis contribuições esperadas de nossa pesquisa são: a valorização da música enquanto arte em sala de aula, a reflexão sobre como está sendo feito o trabalho do professor de musicalização, e a proposição de discussões teóricas e práticas acerca dessa temática com os professores participantes da pesquisa, bem como a possibilidade de realização do projeto de intervenção proposto nesta pesquisa, visando a ampliação do processo de musicalização para crianças com necessidades especiais do ensino fundamental.

2 MÚSICA

Durante o processo de pesquisa e de embasamento teórico, consultamos pesquisadores que refletem sobre o tema em questão, a saber: Práticas docentes e educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Caetano do Sul: um estudo de caso com alunos com deficiência. A partir da leitura de suas pesquisas, buscamos conceituar alguns termos importantes para nossa produção acadêmica, entre os quais estão: O que é música, Musicalização, Educação Musical e Inclusão.

2.1 A música

Em uma busca sobre o conceito de música encontramos vários significados dados por pesquisadores e filósofos no período da história, não pretendemos apresentar uma ordem cronológica de um pensamento filosófico ou estrutural sobre a música, mas uma síntese desses vários significados.

A música sempre fez parte da vida humana, desde seu início. Hoje após tanto tempo, a música continua muito presente no mundo, de tal modo que é praticamente impossível encontrar alguém que não tenha algum tipo de contato com ela (FONTERRADA, 2004, p. 07).

Nesse sentido, justifica-se a música na experiência subjetiva, onde ela é capaz de nos remeter a emoções, reportando a momentos vividos. Do mesmo modo, a música remete a uma atitude de fonte histórica, quando os compositores, em seu processo de criação, usam elementos de estruturação e instrumentos de época, para composição de um determinado período da história.

Deste modo, percebem-se momentos de êxtases nos cultos religiosos, ou em um show de música popular, nos quais a simples introdução de um acorde, leva o público a esse êxtase.

Felizmente, temos a música, que é capaz de alargar o tempo, de nos libertar da pressa, de congelar o momento. Uma de suas facetas mais intrigantes é a maneira como ela molda em nós a percepção do tempo vivido. Ela nos permite experimentar a relatividade do tempo. Expansão e retração, tensão e dissolução, hesitação e assertividade, pressa e resignação estruturam o tempo na música [...] (FRANÇA, 2015, p. 52).

Também aparece, como definição de música, a classificação de sons organizados, ou a brilhante organização de sons e silêncio, a arte dos sons, “música é a arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio dentro do tempo” (MED, 1996, p. 11).

Entretanto, segundo o conceito de Schafer (2011, p. 13) “música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com intenção de ser ouvida”.

Nas palavras de Iazzeta (2001), é fascinante apresentar questões de como se estabelece a música, e o que é a música. Esse encanto leva para dois significados, nos quais um se coloca como sentido de manifestação artística enormemente apresentada na contemporaneidade, e o outro mantém o estilo incompreensível, para alguma definição.

Desvendar de modo formal a natureza da música se constitui, portanto, como um desafio e uma necessidade dada à presença marcante que ela ocupa em todos os âmbitos da vida moderna, incluindo aí as situações de lazer, de pesquisa, de criação, de relacionamento social e até mesmo em contextos aparentemente mais desligados de sua natureza artística, como na medicina e nas práticas terapêuticas (IAZZETA, 2001, p. 01).

O autor afirma a necessidade de percepção de conhecimento do que é música. Entretanto, não conseguimos estabelecer um resultado completo, e qualquer sentido final de significado da música acaba por ser subjetivo.

E nesse sentido, Fonterrada (2004) nos traduz, de uma forma lúdica e poética, como a música é feita e organizada.

A música é feita de sons. Sons organizados. É isso que o músico faz, quando faz música: cria sons, junta alguns deles a outros, empilha-os, ou os põe lado a lado, organiza-os de várias maneiras; é como se fosse uma grande brincadeira de montar e desmontar, em que as “peças”, em vez de serem de madeira ou plástico, são sonoridade (FONTERRADA, 2004, p. 08).

Os efeitos sonoros dessa organização feita pelos músicos têm como resultado e produto final a música, e esses nos transmitem vários benefícios no processo de formação do indivíduo. Tais benefícios são usados no processo de musicalização. Mas, afinal, o que é musicalização? Em nossa tentativa de conceituar o que é musicalização, recorreremos a obras de alguns autores.

2.2 A musicalização

Nas palavras de Penna (2015) ao explicar musicalização usando um estudo analítico com a música, permanecemos no abstrato não definido, isso porque a música se expressa de maneira aberta num discurso inquestionável. Sendo assim, opta-se por repensar a musicalização sob um direcionamento de interesses educacionais.

A autora, com o propósito de explicar a musicalização no contexto educacional, apresenta um contexto estético da música por parte de algumas civilizações e suas evoluções.

Segundo Penna (2015, p. 30) “sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música - juntamente com seus princípios de organização - é um fenômeno histórico e social”.

A estruturação da música ocidental segue durante séculos a mesma forma na distribuição de tons e semitons.

Entretanto, nessa disposição, a forma de construção é diferente dos outros continentes, o que causa aversões no momento de apreciação das produções musicais e causa estranhamento e desconforto estético de percepção.

Além disso, o sistema temperado, igualando os semitons, que são tomados como a menor distância “possível” entre os sons, condiciona a própria discriminação auditiva, gerando dificuldade para a identificação de intervalos menores. No entanto, outros grupos e outras culturas criaram modelos distintos para a organização dos sons (PENNA, 2015, p. 31).

Também para essa autora, na organização da música em diferentes épocas e sociedades, o processo de entender e sentir tem como base o padrão culturalmente compartilhado, e que é estabelecido e alcançado pela forma pela qual é difundido embora questões estéticas e de percepção possam ser aprendidas na escola.

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo – pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 2015, p. 33).

De maneira geral, a musicalização é a abertura de conhecimentos, é o processo de apresentação e de experimentação. É a soma de todos os elementos que dão a estruturação da música, de uma forma ampla e lúdica, para que a criança crie, na medida do possível, um amplo conhecimento da estruturação musical.

“É possível envolver as crianças em experiências musicalmente ricas nas quais não seja necessário um alto nível técnico ou de leitura, tais como, cantar, acompanhar canções ou tocar em conjunto de percussão” (FRANÇA, 2015, p. 14).

E esse conhecimento adquirido serve de base para o próximo passo: a educação musical.

2.3 Educação musical

Segundo Penna (2015, p.49), “podendo atingir etapas de desenvolvimento que ultrapassam a musicalização. Compete, por exemplo, à educação musical abordar a notação, como representação gráfica convencionada”. A autora nos diz que, na educação musical, iniciamos o aprofundamento da parte teórica da música.

Schafer (2011), na obra “O ouvido pensante”, apresenta de que forma seu trabalho de educação musical vem sendo desenvolvido:

Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesma.

Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.

Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente (SCHAFER, 2011, p. 272).

Schafer (2011) diz, ainda, que o professor deve se permitir criar formas diferenciadas de ensino, ou seja, no ato de ensino devem-se conter traços de sua personalidade que reflitam o seu estilo em sala de aula no processo da educação musical.

Um dos fundamentos contemporâneos da educação musical se baseia na idéia de que as modalidades composição, apreciação e performance são, de alguma forma, interativas, e devem ser integradas na educação musical. Acredita-se que uma modalidade pode enriquecer, aprimorar e iluminar experiências subseqüentes, visão essa compartilhada por vários educadores (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 15).

França e Swanwick (2002) afirmam, ainda, a importância dos estágios iniciais de atividade lúdicas, com a exploração de jogos e brincadeiras e a introdução da estruturação musical, aproveitando as oportunidades em sala de aula para experimentação que demanda audição, controlando o material sonoro.

Cada vez mais estuda-se sobre o lúdico e o desenvolvimento da criança, e o que se demonstra é que estas atividades estimulam e enriquecem suas

emoções e sua inteligência, ou seja, possuem relação direta com seu melhor desempenho, seja na escola, seja em outro ambiente social. (NOGARO, FINK e PINTON, 2015, p. 280).

Os autores apresentam, como possibilidade, a ludicidade no processo da aprendizagem, e o papel do educador é estabelecer intervenções que possibilitem desenvolver as potencialidades das crianças de forma lúdica, atingido os objetivos propostos.

A educação musical é um campo da educação que não favorece apenas o fazer musical, propagado e difundido em conservatórios, onde o aluno torna-se especialista em determinado instrumento musical. A educação musical é responsável por trabalhar com o aluno além de questões teórico – musicais, a compreensão de que a mesma representa para a sociedade e vários outros aspectos. Para realizar a mediação de conhecimentos de música com o aluno, a figura do professor é de suma importância, seja para o ensino formal ou não formal (REIS, 2020, p. 45).

Bedaque (2011) apresenta a necessidade de mudanças de concepções no que tem que ser ensinado e aprendido, e o papel da comunidade escolar em gerenciar novas habilidades, conhecimentos e competências para viabilizar condições de aprendizagem dos alunos.

Mediante o exposto, verifica-se a importância do processo de musicalização, no qual se estabelece a base para dar sustentação ao início da educação musical, e o começo da apresentação de conceitos mais específicos dentro da música, como a leitura de partituras e prática de instrumento musical. Após essas constatações entramos em outro ponto de questionamento: a prática dos professores.

2.4 Prática pedagógica

Percebemos a necessidade de reflexões de diferentes teóricos com propostas e visões diferentes e recorreremos à obra de Mateiro & Ilari (2011) no livro “Pedagogia em Educação Musical”, organizado pelas professoras, que reúnem, de forma inédita, ensaios de dez grandes pedagogos musicais.

As autoras justificam suas escolhas “porque, em conjunto, o trabalho desses e outros pedagogos foram fundamentais na construção das concepções que temos hoje do que é educação musical, de como ensinar, de quais repertórios utilizarem, e assim por diante” (MATEIRO e ILARI, 2011, p. 08).

Entretanto, além da justificativa, na qual apresentam a importância dos trabalhos dos pedagogos, as autoras apresentam o motivo específico da escolha desses pedagogos:

Como seria praticamente impossível contemplar, em um único volume, todas as pedagogias musicais relevantes para a área de educação musical, tomamos algumas decisões para selecionar os dez pedagogos que dão vida ao presente livro. Tornando-se este um projeto do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação de Docente, dialogamos com o grupo, fizemos várias listas provisórias de nomes dos músicos-pedagogo mais estudados no Brasil e paralelamente, identificamos prováveis autores para todas as abordagens educativas (MATEIRO & ILARI, 2011, p. 08).

Segundo Mateiro & Ilari (2011), os pedagogos relacionados são: Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Maurice Martenot, Shinichi Suzuki, Gertrud Meyer-Denkman, John Paynter, Raymond Murray Schafer e Jos Wuytack, e os trabalhos relacionados dos músicos-pedagogos estão apresentados de forma cronológica, entre Émile Jaques-Dalcroze e Jos Wuytack.

Citaremos, neste momento, alguns pensamentos dos pedagogos em questão, em relação à sua visão e entendimento do que é música e seu emprego na sapiência das autoras Mateiro e Ilari (2011).

Émile Jaques-Dalcroze (2012) trabalhou como professor de harmonia, solfejo e história da música. Em suas aulas percebeu dificuldades de seus alunos na questão da leitura das partituras, percepção rítmica e melódica. Percebeu que a leitura estava mecânica e não musical. “Em uma analogia com um texto escrito, é como se o aluno lesse, mas não compreendesse o que estava registrado”. (DECKERT, 2012, p. 17). Nessas observações, desenvolveu seu método de ensino dos elementos da música, usando o movimento do corpo, com gestos diferentes identificando cada som.

Carl Orff tem, como principais fundamentos, os exercícios rítmicos, a partir dos quais desenvolveu métodos que são usados por vários educadores. Além disso, trabalhou com a integração de outros elementos, tais quais a canção, a dança e a linguagem falada, as atividades lúdicas e a oportunidade de vivenciar, improvisar e criar frases rítmicas (DECKERT, 2012). Isso nos diz que o ensino do ritmo é progressivo, começando em padrões simples e transformando-se em peças mais complexas para diversos instrumentos de percussão.

Kodály acreditava que todos deveriam ter acesso a música, por isso dedicou-se a fazer da música uma linguagem compreensiva para todo húngaro, tornando-a parte integrante do currículo escolar. Em sua opinião, as crianças deveriam iniciar pelo estudo de música na língua materna,

assim como pela literatura húngara (DECKERT, 2012, p.16).

Pelas palavras de Kodály, entendemos que a aprendizagem da música deva iniciar-se de forma natural, baseada no desenvolvimento da linguagem e no andar da criança. Tarefas complexas, no sentido cognitivo, que são apreendidas de forma natural, as alturas das notas dó, ré, e assim por diante, poderiam ser ensinadas como as cores.

Mateiro e Ilari (2011) compreendem que a matéria sonora e o espírito artístico se contemplam em uma das definições da música: a arte do som. As notas são as mesmas, mas as formas como são tratadas pelos artistas é o que faz toda a diferença, resultando nas verdadeiras obras musicais.

Nesse sentido, acreditamos que a obra de arte depende de um entusiasmo criador, mas ligado a isso, também, são imprescindíveis os estudos e métodos para as combinações dos elementos que compõem a linguagem artística, o que fazer, e como fazer. E nesse processo de desenvolvimento das capacidades, habilidades e competências, qualquer artista precisa de referências, apoios pedagógicos e catedráticos.

Na introdução da obra de Mateiro e Ilari, (2011), Penna (2015) nos apresenta a necessidade da prática do professor, de como lidar com teor e forma, para chegar ao processo ensino/aprendizagem como mediador e gerenciador do conhecimento.

Este como/modo de ensinar, que dá forma a determinado conteúdo (o que se ensina), diz respeito à didática, ao encaminhamento pedagógico, ao método, as abordagens metodológicas, a metodologia. Sem dúvida, tais termos não são sinônimos; tampouco são consensuais. Mas todos dizem respeito ao modo de ensinar, ao como (MATEIRO e ILARI, 2010, p.14).

Penna (2015) ainda diz que, para que o professor siga com um direcionamento dos conteúdos pedagógicos, sobretudo quando se trata da prática, muitas instituições adotam um sistema apostilado de materiais didáticos organizados pelo mercado editorial para que os professores usem como referência de conteúdo e exercícios.

Segundo essa mesma autora, “No entanto, esse tipo de material didático desconsidera as peculiaridades – inclusive de ordem cultural – do contexto em que será usado e, na sua aplicação, o professor tem uma função meramente instrumental” (PENNA, 2015, p. 52).

Afirmando que as atividades diárias em sala de aula podem ter resultados distintos em diferentes classes e alunos, as mesmas atividades devem ser

adaptadas às realidades específicas e às necessidades específicas, cabendo ao professor construir seus conhecimentos a partir de suas reflexões sobre a prática.

“Os professores, como profissionais reflexivos, precisam, constantemente, portanto, avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos” (MATEIRO e ILARI, 2010, p.16).

Brito (2009) apresenta um currículo rizomático, no qual os conteúdos são elaborados a partir de qualquer ponto do planejamento, assim possibilitando que não haja necessidade de sequencialidade e separação do conhecimento.

Uma organização curricular rizomática favorece o trânsito por entre as áreas do conhecimento, de modo caótico e singular, em contraposição à organização disciplinar do currículo tradicional, que sequencia e separa o conhecimento. No âmbito específico da educação musical, vimos que uma intenção rizomática no modo de pensar o currículo propicia a integração entre fazer e pensar, criando tramas e redes que levam de um ponto a outro, tornando a experiência musical uma experiência do sensível, dos planos estéticos, da vida – sintonizada e significativa. Os muitos saberes, as muitas sensações e pensamentos transitam por entre os meios, no entre-lugar do espaço da “aula de música”, lugar que cria e desfaz lugares, dispara devires, provoca movimentos e deslocamentos (BRITO, 2009, p. 32).

Tendo estabelecido que a atividade em sala de aula tenha resultados diferentes dependendo da classe e do aluno, passamos a pensar no contexto da sala de aula, composta de diversidades no sentido mais horizontal possível, e apresentamos nosso próximo passo a discutir: a inclusão.

3 INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A inclusão escolar, na perspectiva mundial, nos últimos anos, tem se desenvolvido como um movimento complexo, com organizações de movimentos de pessoas com deficiência e familiares em busca de direitos básicos. As desigualdades sociais e preconceitos marcados historicamente motivaram organizações em prol da inclusão social e escolar.

No Brasil o Decreto nº3. 956/2001 Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Brasil, 2001).

Com o propósito de usar ferramentas para a integração efetiva de pessoas portadoras de deficiência na sociedade, como também prever e eliminar todas as formas de discriminação, sendo esse o objetivo da Convenção Interamericana conhecida como a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001).

As Leis brasileiras atuais foram instituídas para defender uma sociedade inclusiva, com um pensamento de igualdade e direitos a todos, pois em um passado recente da história vivíamos em um período em que parte da sociedade era excluída.

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2016).

Entretanto, para chegar a esse momento, a sociedade foi pautada por certos momentos nos quais as pessoas com deficiência eram consideradas culpadas da própria condição e colocadas à margem da condição humana por não fazer parte da perfeição humana.

No decorrer do tempo, a necessidade de dar atendimento e assistência às pessoas com deficiência surgiu e as associações e escolas de educação especializada para determinadas deficiências apareceram. Nelas, a educação era mantida de forma segregadora, como se pudessemos imaginar dois mundos: um com pessoas com deficiência e outro com pessoas sem deficiência (MANTOAN, 2003, p. 13).

Miranda (2019) percebe a necessidade de integração no espaço escolar, principalmente considerando o pensamento de valorizar a limitação da pessoa com deficiência. Hoje, ainda, essa pessoa tem que se adaptar às condições encontradas

nos modelos impostos, fazendo atividades inadequadas às suas deficiências e lidando com a limitação em outros espaços.

As ideias da integração social pressupõem uma mudança na forma de lidar com a problemática da deficiência, pois, sob esse novo paradigma, abre-se a possibilidade de a pessoa com deficiência ser inserida na sociedade, através de processos de busca de uma suposta "normalidade". A busca dessa "normalidade" pressupõe que a pessoa com deficiência seja preparada, adquirindo habilidades semelhantes aos das pessoas consideradas "normais" (FILHO, 2009, p. 89).

E nesse sentido, buscamos a inclusão em um mundo no qual olhar as capacidades de cada um permite que cada um faça as atividades da forma que consegue executar, considerando suas limitações e trabalhando a partir de sua capacidade.

3.1 O que é educação inclusiva?

O ensino na contemporaneidade tem como concepção a educação inclusiva que tem como objetivo a garantia do direito de todos à educação, além da igualdade de oportunidades e da valorização das diferenças humanas, considerando as diversidades étnicas, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos.

Para Sasaki (2009)

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do aluno que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana (SASSAKI, 2009, p. 15).

O autor afirma, ainda, que todos os alunos devem ser matriculados no ensino regular, sendo a escola inclusiva o local onde o aprendizado ocorra a partir do olhar dos alunos. Nesse sentido, o ambiente educacional deve sofrer alterações "a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências" (SASSAKI, 2003, p.15).

A possibilidade de uso dessas inteligências dependerá, entre outros fatores, de uma ação integrada entre professores, coordenadores e direção, de forma a constituir uma proposta educacional inclusiva.

De certa forma, isso já vem ocorrendo, conforme já citado anteriormente com as adaptações legislativas. Entretanto, a prática dos professores para consolidação do que é estabelecido por lei, perfazendo uma educação inclusiva, tem passado por transformações graduais.

A educação inclusiva vem de uma longa caminhada e, nesse trajeto, enfrentou diversos obstáculos. No entanto, ao longo desse percurso, vem quebrando muros e barreiras. Uma dessas barreiras que ainda se encontra em processo é a visão que alguns professores possuem sobre as pessoas com deficiência que, em algumas situações, integra mais do que inclui. Entretanto, o aluno deve ser parte do contexto da sala de aula de maneira que seja oportunizado a todos o direito de aprendizagem, considerando as limitações de cada estudante, independentemente de sua condição, garantindo sua permanência no contexto educacional.

E nesse sentido, a inclusão será parte da sociedade, e a sociedade da inclusão pode ser entendida como:

[...] nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2005, p. 02).

Segundo Mantoan (2005), as mudanças e as “voltas que o mundo dá”, bem como o envolvimento e o convívio com o novo, promovem transformações sociais que acontecem de forma inconsciente. Em contrapartida, evidencia-se a existência de ativistas e de pessoas ligadas a um olhar diferenciado para a emergência do novo e de mudanças.

Portanto, no contexto da Educação Especial, ocorreram, na década de 1990, mudanças na legislação e no paradigma de atendimento às pessoas com deficiência. Foi criada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que objetiva a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tais documentos normativos são resultantes dos acordos internacionais dos quais o Brasil foi signatário. “[...] Brasil participou. Assim, ao assinar esta Declaração, o Brasil assume o compromisso perante a comunidade internacional de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.[...]” (SANTOS e BARBOSA, 2016, p. 28).

Assim sendo, a transformação pautada nas leis, normalmente, vem da angústia dos desfavorecidos, de tal forma que as conquistas são proporcionadas em função da organização da sociedade que exige dos poderes públicos a elaboração de leis. Ademais, é possível observar o quanto já está sendo documentado nos

parlamentos internacionais, no estatuto e na constituição. Simplesmente, o que falta é colocar em prática.

Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante. (MANTOAN, 2005, p. 02).

Entretanto, a mudança de paradigma é seguida, paralelamente, por transformações no meio político e social. Ao longo da história observamos várias ocorrências que indicam essas mudanças, entre elas destacamos 1981 como o ano que marcou uma transformação significativa no contexto de garantia de direitos para as pessoas com deficiência, assim, sendo o momento em que a Organização das Nações Unidas estabeleceu como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência.

Essa organização inicia planos de ações, apontando a necessidade de igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Declaração de Sundberg (UNESCO, 1981)

O lema desse evento foi Participação plena e igualdade, o qual foi definido como um direito das pessoas com deficiência, a fim de que elas pudessem viver de maneira completa, começassem a ter parte ativa no desenvolvimento das suas sociedades e tirassem proveito das suas condições de vida de modo equivalente a todos os outros cidadãos (LOURO, 2015, p. 33).

Segundo a mesma autora, foi o início para chegarmos ao paradigma que vivemos hoje: o paradigma do suporte, onde os estabelecimentos públicos e privados precisam ser acessíveis. Para isso foi necessário passar por processos de transição, nos quais as pessoas com necessidades ficavam em instituições específicas ou em mercados de trabalho depois de passar por treinamentos específicos (LOURO 2015)

Louro (2015) acrescenta que a acessibilidade não se limita simplesmente a questões ligadas a adaptações arquitetônicas, pensando no paradigma do suporte. Antes, implica uma relação de grandeza maior, que proporcione suporte humano, ou seja, intérpretes, livros, cardápios em Braille, alternativas para pessoas com deficiência intelectual ou autismo.

Segundo o autor:

“O paradigma de suporte prega o respeito à individualidade das pessoas e uma sociedade que ofereça as mesmas oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas questões físicas, cognitivas ou comportamentais” (LOURO, 2015.p. 34).

A educação está se adequando, ao novo sistema de uma sociedade inclusiva, pois existem divisões e questões entre as escolas regulares e as escolas especiais, e o objetivo maior, como foi dito no paradigma de suporte, é que as escolas regulares deem sustentação, para uma inclusão no sentido mais amplo.

Portanto, pensar em inclusão é repensar o sistema. Promover a inclusão de forma efetiva é mexer nesse sistema. É levar em consideração as individualidades e habilidades das pessoas, pensar no aprendizado como processo, não como fim ou com foco num conteúdo para ser aprendido num tempo determinado. É construir o aprendizado de forma colaborativa, com a participação de pessoas diferentes (LOURO, 2015.p. 35).

Desde modo, Mantoan (2003) defende a necessidade de mudança de alguns sentidos nas suas funções, na comunidade escolar, entre os pais, nas comunidades interessadas, no modo de convivência. Toda a trajetória escolar precisa ser repensada.

É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (MANTOAN, 2003, p. 09).

A autora salienta, ainda, que:

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes — iguais X diferentes, normais X deficientes — e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 13).

A autora questiona os parâmetros de diferença, refere-se a predicados ou escolhas de dessemelhanças em um contraste padronizado por grupos com uma diferença significativa, ou desvio, ou a anormalidade.

Promover de forma efetiva a inclusão é repensar o sistema educacional, é levar em consideração a individualidade e habilidades dos alunos. Deve-se assim, pensar no aprendizado como um processo individual que leva em consideração as necessidades e as trajetórias pessoais de cada aluno, sobretudo, no momento de avaliação.

É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (MANTOAN, 2003, p. 09).

A autora aponta para a diferença e como lidar com ela, como entendê-la considerando que, de certa forma, todos somos diferentes. Entretanto, a universalização do acesso, a inclusão de todos, a democratização da educação, são processos que já estão acontecendo. Talvez seja questão de tempo para que uma nova escola e uma pedagogia moderna surjam.

Essa reinvenção é marcada de dúvidas e incertezas, “mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança” (MANTOAN, 2005, p. 12).

Nesse sentido, a transformação depende das iniciativas individuais, do poder público e de todos os setores da sociedade que constituirão essas mudanças.

O reflexo dessas mudanças pode ser acompanhado pelas adequações que ocorrem no campo legislativo uma vez que é pela regulação normativa que se observa a forma como a sociedade procura garantir os direitos dos cidadãos.

Assim sendo, o Plano Nacional de Educação, Lei vigente desde 2014, tem como metas e estratégias para a educação brasileira, para os próximos dez anos, defender uma justiça natural e universalizar o acesso à educação, reconhecendo que todos precisam de atenção ainda que sem os mesmos atendimentos. (BRASIL, 2014)

Os altos índices de crianças e jovens sem escolaridade foram um ponto de destaque, a partir dos quais foram elaboradas propostas de transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola (UNESCO, 1998).

A Declaração de Salamanca (1994) tem como compromisso a Estrutura de Ação em Educação Especial, reconhecendo a necessidade e a urgência de mudanças no sistema de educação para as crianças, jovens e adultos, com necessidade especiais, sendo um compromisso estabelecido pelos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial.

Foi construída na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca (Espanha), realizada pela UNESCO. O objetivo principal dessa conferência foi a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais (SANTOS e BARBOSA, 2016, p. 29).

Com a orientação de como as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições, é fundamental que as instituições busquem formas para que a educação seja bem-sucedida, com inclusão dos alunos que possuam desvantagens.

A colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam a educação para todos. Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças são postas em escolas especiais, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo. Deve - s e, igualmente, promover a inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em programas de nível superior ou em cursos de formação profissional e assegurar-se a igualdade de acesso e de oportunidades às raparigas e às mulheres com deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 18).

Podemos perceber que igualar a qualidade da educação para todos os indivíduos é uns dos princípios da Declaração de Salamanca, fazendo com que a escola seja um espaço de oportunidades para todos de forma participativa.

Para discutir a estruturação da legislação brasileira no processo de garantia de direitos à educação das pessoas com deficiência, optamos por fazer um recorte dos últimos dez anos, uma vez que foi neste período que observamos fatos que possibilitaram maior organização da educação com essa preocupação.

Podemos notar que, em 2008, foi estabelecido, pelo Governo Federal, um marco regulatório que pretende garantir o acesso das pessoas com deficiência às escolas comuns desde a educação infantil até o ensino superior. (BRASIL, 2008)

A política nacional de educação tem como um marco regulatório importante a garantia de acesso nas escolas comuns para a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, desde a educação infantil até a educação superior, indicando a transição entre a educação especial para educação inclusiva.

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Segundo Filho (2009, p. 90), “É uma nova concepção a respeito da sociedade, que parte da ótica da equiparação de oportunidades”. A necessidade de que as pessoas com deficiência sejam acolhidas e sua participação seja respeitada a partir de suas singularidades é algo ao qual a sociedade tem que se adaptar.

Com o Decreto nº 6.494 de 25 de agosto de 2009, o Estado reconhece o

direito das pessoas com deficiência à educação, assegurando a educação inclusiva em todos os níveis, o desenvolvimento pleno do potencial humano, as medidas apropriadas para contratação de professores e a acessibilidade para participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. (BRASIL, 2009).

Esse documento foi um grande marco legal na história da inclusão do Brasil. Até ano de 2008, enfrentávamos vários equívocos na ‘classificação’ das crianças para o encaminhamento para o AEE, como foi o caso das com dificuldades de aprendizagem. A Política define quem é o público-alvo da educação especial, ou seja, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação também são direcionadas ao AEE (SANTOS e BARBOSA, 2016, p. 54).

Em 2011, com o Decreto nº 7.612 o Art. 1º, ficou instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, fundamentado na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a reparação de oportunidades, acessibilidade no acesso educacional e participação no mercado de trabalho com capacitação e qualificação profissional, com importantíssima sapiência entre os professores do AEE (BRASIL, 2011).

Com as mudanças das Leis e Decretos caminhamos para que não haja diferenças entre as pessoas,

Para falarmos de diferença, precisamos falar de semelhança, de homogeneidade, de normalidade, de correspondência a um dado modelo. Mas quais conceitos utilizados para “decretar” que um objeto, um fenômeno, alguém ou grupo é diferente? E quando consideramos “significativamente diferente”? Quais os parâmetros (AMARAL, 1998, p. 13).

A autora fala da complexidade que são dadas as relações humanas e de que formas são estabelecidas a partir das características dos diferentes.

Penso que se abstrairmos ou mesmo “desconstruirmos” a conotação pejorativa das palavras: significativamente diferente, divergente, desviante, anormal, deficiente, e pensarmos nos parâmetros que as produzem, poderemos nos debruçar sobre elas para melhor contextualizar os critérios empregados para sua eleição como designativas de algo ou alguém. Ou seja, penso que devemos reconhecer que normalidade e anormalidade existem (e por isso abstenho-me de usar aspas), mas o que efetivamente interessa na experiência do cotidiano é problematizar os parâmetros que definem tanto uma como outra. Penso também que a partir da exploração e do questionamento desses parâmetros pode-se pensar a anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como patologia- seja individual ou social - mas como expressão da diversidade da natureza e da condição humana, seja qual for o critério utilizado (AMARAL, 1998).

E, nesse sentido, as ações governamentais com a Lei 13.005 aprovam o Plano Nacional de Educação (PNE), buscando metas e estratégias para a política educacional no Brasil no período de 2014 a 2024, e tem como objetivo atingir 20 metas a serem cumpridas, “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação

pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014). Para Santos e Barbosa (2016), desde o ano de 1988 até 2016, as nomenclaturas foram mudando e os documentos revelam uma discussão sobre a oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Essa discussão converge com o resultado do texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB oferece salas de recursos multifuncionais e fomenta a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2020).

Programas suplementares para a acessibilidade nas instituições públicas garantem adequação arquitetônica, locomoção acessível e material didático próprio além de recursos tecnológicos.

Recentemente, com criação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD) com o intuito de promover e garantir a possibilidade de equilíbrio e o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social sua cidadania (BRASIL, 2015).

A lei traz ainda uma série de inovações na área da educação, como: multa e reclusão a gestores que neguem ou dificultem o acesso de estudantes com deficiência a uma vaga, proibição de cobrança de valor adicional nas mensalidades e anuidades para esse público e a oferta de um profissional de apoio quando necessário (GIL, 2017, p. 3).

Equiparar as oportunidades e garantir os direitos de igualdade na sociedade e a participação na aprendizagem é indispensável para a oferta de recursos metodológicos.

Com a Lei Nº 13.409, houve outro considerável ganho com a alteração a Lei Nº 12.711 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, com o programa de cotas de instituições federais de educação superior.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016).

O processo da inclusão na história foi marcado por mudanças na medida em que avançou, sendo que as dificuldades apresentadas foram motivos para encontrar novos caminhos e assim por diante “a partir da interação com as pessoas, com os fatos e com as circunstâncias de cada tempo e momento” (GIL, 2017, p. 12). A inclusão tem que nascer em cada um de nós.

4 AS INFLUÊNCIAS CULTURAIS NA MUSICALIDADE BRASILEIRA

Nos capítulos 4 e 5, apresento, de forma sucinta, as influências culturais na musicalidade brasileira que foram oferendas dos indígenas e negros sob as rédeas dos europeus, até chegarmos a questões da legislação da música brasileira.

Nesse sentido, é importante destacar que a população de indígenas, junto aos negros, passou por um verdadeiro genocídio, que resultou em puro sofrimento, por meio de invasões e exploração, a partir das quais foram podados de suas crenças, cultura e território.

O pensamento eurocêntrico de superioridade que reinava na Europa no século VXII fez com que questões estéticas e intelectuais dos habitantes de origens indígenas, africanas e asiáticos fossem consideradas insignificantes,

Os pensadores europeus, para legitimarem a conquista e a dominação econômica e política das principais potências europeias, criaram explicações de cunho “científico” nas quais colocavam os europeus do norte como sendo melhores que os demais seres humanos do mundo, pois diziam possuir uma melhor herança biológica e que o clima em que viviam era o melhor e os favorecia. (JESUS, NEGRI e CÂNDIDO, 2018, p. 19)

Nesse sentido, fundamentaram o colonialismo e o imperialismo europeus, as teorias de Eugenia, Monogenismo e o Poligenismo, e incendiaram embates na sociedade, que foram amenizados com a Origem da espécie humana de Charles Darwin, tornando-se paradigma de referência,

Essas ideias contribuíram para um ideário político capaz de eliminar as supostas raças inferiores (negros, indígenas, asiáticos) comprovando a sua submissão e se convertendo em uma espécie de prática avançada do darwinismo social, a eugenia, cuja meta era intervir na reprodução das populações consideradas nocivas para a sociedade. Para os darwinistas sociais, o progresso estaria restrito às sociedades “puras”, não miscigenadas. Tal foi a base teórica para atitudes conservadoras na política, usando a noção de “seleção natural” como justificativa para o domínio ocidental-europeu sobre as demais populações do mundo. (JESUS, NEGRI e CÂNDIDO, 2018, p. 21)

O domínio exercido pela Europa na Modernidade em busca de avanços econômicos não poupou os povos ao redor do mundo. Esse pensamento produziu impacto nas questões de crença, de liberdade religiosa, e de estéticas no sentido de autoestima e cultural. O que estava fora dos padrões culturais estabelecidos por sua forma de pensar, era destruído por ser considerado não humano, ou selvagens.

[...] “E isso justificaria um processo supostamente civilizador e modernizante dessas populações e culturas, mesmo que realizado de forma violenta e gerando sacrifícios humano. ” (JESUS, NEGRI e CÂNDIDO, 2018, p. 22).

E com a belíssima música Chegança de Nobrega o Brasil vai começar.

Sou Pataxó Sou Xavante e Cariri Ianomani, sou Tupi Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru Carijó, Tupinajé Potiguar, sou Caeté Ful-ni-o, Tupinambá.
Depois que os mares dividiram os continentes Quis ver terras diferentes Eu
pensei: Vou procurar. Um mundo novo Lá depois do horizonte. Levo a rede
balançante. Pra no sol me espreguiçar. Eu atraquei Num porto muito
seguro. Céu azul, paz e ar puro. Botei as pernas pro ar. Logo sonhei. Que
estava no paraíso. Onde nem era preciso Dormir para se sonhar. Sou [...]
Mas de repente. Me acordei com a surpresa Uma esquadra portuguesa Veio
na praia atracar.Da grande-nau. Um branco de barba escura. Vestindo uma
armadura.Me apontou pra me pegar. E assustado. Dei um pulo lá da rede.
Pressenti a fome, a sede. Eu pensei: Vão me acabar. Me levantei de
borduna já na mão.Ai, senti no coração O Brasil vai começar. Sou [...]
“Chegança” (NOBREGA, 1997)

4.1 Os povos indígenas

No início da história brasileira, a ordem de comando era da natureza, com os povos indígenas simplesmente contemplando e respeitando a beleza do lugar, reverenciando os mais velhos e os ancestrais, as cerimônias e as grandes festas, havendo muito canto para celebrar tudo o que seus deuses podiam ofertar.

Com suas flautas, melodias muito longas, poucas variações de altura, havia quase uma monodia, e rodando, rodando, a intensidade não variava, e o ritmo a percussão ia só marcando, colocando o pulso no lugar.

E com o pulso no lugar, iniciamos a história da música brasileira, com a reflexão da letra da música chegada², do Compositor, multi-instrumentista, com extenso domínio nos instrumentos de corda e percussão, cantor, ator, dançarino e pesquisador de cultura popular brasileira, pernambucano Antônio Nóbrega e Wilson Freire.

A música que está no repertório de “Madeira que Cupim Não Rói” e de “Pernambuco Falando para o Mundo” conta a história da chegada dos primeiros povos aqui no Brasil, como viviam e se organizavam, e as mudanças com a entrada de outros povos.

Dedicada ao povos indígenas Galdino Jesus dos Santos, outra letra que ele destaca é Chegança, devido às imagens que retrata a relação com a descoberta do Brasil sob o ponto de vista do povos indígenas. Wilson tinha um avô que era povos indígenas fulniô. Lembra que Galdino foi queimado vivo no mesmo dia que ele e Nóbrega terminaram de compor Flecha fulniô (LIMA, 2006, p. 52).

A diversidade do estilo de Nóbrega representa a música brasileira, onde a trajetória de seu trabalho nos brinda com o um repertório eclético de vários estilos da nossa rica música popular brasileira.

É com esse pensamento que a historiografia brasileira se inicia, sabendo que já existia o povo indígena brasileiro, com suas crenças, suas tradições e sua música, a partir dos quais eram ensinadas, de geração a geração e associadas ao universo transcendente e mágico, finalidades de socialização, culto, ligação com os ancestrais, exorcismo, magia e cura em rituais religiosos.

Mas afinal de contas o que são povos indígenas?

² Termo formulado por Antônio Nóbrega. Tem o sentido de chegar continuamente e permanecer.

Segundo Melatti (2007), os europeus, ao chegarem à América, deram a seus habitantes a denominação de povos indígenas por pensarem pisar em terras das Índias. Mesmo depois de suas explorações terem levado-os a perceber seu engano, demonstrando que a América constituía um continente à parte distinta da Ásia, os habitantes do Novo Mundo continuaram a ser chamados de povos indígenas.

O povo indígena mais antigo desta terra hoje chamada Brasil se autodenomina de Tupy, que na língua sagrada, o abanhaenga, significa: tu = a som, barulho; py = pé, assento; ou seja, o som-do-pé, o som-assentado, o entonado. (JECUPÉ, 1998, p. 13)

As manifestações presentes na sociedade indígena brasileira pertencem a uma discussão importante e necessária para um povo que sempre esteve às margens dos direitos.

Não podemos deixar de acentuar, em como esse som-do-pé nos remete às danças brasileiras que dão origem aos gêneros musicais brasileiros contribuição direta do meu povo africano.

4.2 Os negros

[...] A cidade apresenta suas armas. Meninos nos sinais, mendigos pelos cantos. E o espanto está nos olhos de quem vê. O grande monstro a se criar. Os negros apresentam suas armas. As costas marcadas e as mãos calejadas. E a esperteza que só tem quem tá cansado de apanhar [...] (RIBEIRO, VIANNA e BARONE, 1986).

O sofrimento era tanto, e garanto que ainda é, e esperteza para ter, na frente, Ogum tem que estar. A fé, a energia, a força presente em cada elemento: água, terra, fogo e o ar, que trazem o entusiasmo no coração. O Axé, o ritual religioso presente em todo o momento, acreditando nos guerreiros valentes que protegem o seu povo.

Ogum. Um guerreiro valente que cuida da gente que sofre demais. Ogum, Ele vem de Aruanda ele vence demanda de gente que faz. Ogum, Cavaleiro do céu escudeiro fiel mensageiro da paz. Ogum. Ele nunca balança ele pega na lança ele mata o dragão. Ogum. É que dá confiança pra uma criança virar um leão. Ogum. É um mar de esperança que traz a bonança pro meu coração (PQD e CLAUDEMIR, 2008).

Os africanos, em suas bagagens, trouxeram diversos elementos de sua cultura e crença, e, com isso, enriqueceram o patrimônio cultural brasileiro.

Deixando, assim, suas marcas, não apenas para os seus descendentes, mas para toda a população.

A espiritualidade é a dimensão peculiar de todo ser humano e o impulsiona na busca do sagrado, da experiência transcendente na tentativa de dar sentido e resposta aos aspectos fundamentais da vida. A espiritualidade não é monopólio das religiões ou de algum movimento espiritual. Ela é inerente

ao ser humano (FARINA, GOMES, & FONON, 2016).

E as costas marcadas a dor e o choro se transformaram-se em canto de agonia, e ecoaram do tronco, passando pela senzala e não pararam de soar, com um timbre singular, a voz negra, base para a música popular. Com seu brilho, serviu de base para o surgimento de vários gêneros musicais como a modinha, o lundu, o maxixe, o tangobrasileiro, o samba e tantos outros.

Da presença africana na música brasileira - presença que se constituiu numa influência tão atuante - já muito se tem dito. Mais do que de qualquer outra influência africana sobre expressões brasileiras de sensibilidade e de arte (FREYRE, 2015, p.382).

E não só a voz, não só o corpo com seu gingado, mas a brincadeira disfarçada com o berimbau em uma roda organizada, e o caxixi, marcando o ritmo das pernadas, no calango, no ganzá, no tambor de crioula, no maracatu, no maculelê, no samba de roda até no samba.

Depois da dança, a fome, moleque, não tem jeito. Ela há de chegar. Ai, o acarajé, o bobó, a farofa, o quibebe, o quitute, a moqueca com jabá, o cuscuz, o açaá, o abará, o aluá, o vatapá, o Arroz-de-ha uçá e, para terminar, uma boa feijoada para assentar.

E todas essas diversidades dos elementos espirituais e artísticos e da culinária, influências marcantes das matrizes africanas, trazidas de diferentes povos da África, ficaram marcadas na identidade brasileira.

É importante salientar que não houve uma homogeneidade cultural praticada pelos negros africanos, visto que imperava uma heterogeneidade favorecida pelas origens distintas dos africanos, que apesar de oriundos do continente africano, geralmente os escravos apresentava uma prática cultural diferenciada em alguns aspectos devido à região que pertencia, pois a África caracteriza-se em um continente dividido em países com línguas e culturas diversas (VAINFAS, 2001, p. 67).

Segundo Vainfas (2001), a contribuição dos africanos para os aspectos da diversidade da cultura brasileira vem desde o início, pois, apesar vir do mesmo continente, eram de regiões distintas com culturas e crenças diversas, que, aqui chegando, viram a necessidade natural de uma adequação de costumes.

E essa necessidade não ficou só entre eles. As adaptações foram maiores. Tiveram que se adequar com a contribuição das manifestações da cultura europeia, entre os diversos povos que tiveram influência direta com formação na cultura brasileira.

4.3 Os portugueses

Os portugueses foram importantes sendo os que mais deixaram suas marcas, estando, entre elas, a língua portuguesa assim como a religião católica, implicação da colonização a partir da qual nos tornamos uma das maiores nações católicas do mundo.

A posição da América se consolida como o continente ao qual pertencem 48,6% dos fiéis batizados no mundo. Destes, 57,5% vivem na América do Sul (27,5% apenas no Brasil, que é o país com o maior número de católicos do mundo), 14,1% na América do Norte e os 28,4% restantes na América Central. Caso se compare o número de católicos ao tamanho dos habitantes, a Argentina, a Colômbia e o Paraguai surgem com uma incidência de católicos igual a mais de 90% da população. (Dados Anuário Pontifício 2018 e o *Annuario Statisticum Ecclesiae*).

E com a crença, os festejos e a comemoração aos santos católicos, popularizaram-se as festas juninas, o carnaval e a celebração aos Reis Magos, além de vários folguedos regionalistas como as cavalhadas, o bumba-meu-boi o fandango e a farra do boi, sendo estes introduzidos pelos portugueses e misturados às influências dos negros em todas as regiões brasileiras.

O folclore brasileiro tem vários elementos ligados à origem da cultura portuguesa, tal como a cuca, o bicho-papão, o lobisomem, as cantigas de roda, as brincadeiras e jogos. No geral, a contribuição para formação cultural do Brasil colônia passou por todas as linguagens artísticas como a literatura, a pintura, a escultura, a música e a arquitetura, sobretudo com a chegada da corte de D. João VI

Formado por diferentes etnias que trouxeram consigo suas raízes culturais, o povo brasileiro tornou-se rico em tradições, costumes e religiosidade. De norte a sul deste imenso país, este hibridismo cultural se apresenta sob a forma de cultura popular com incontáveis manifestações, festas e folguedos, danças e cantos, cores e ritmos num processo dinâmico, ativo e pulsante. Cada um desses elementos é a expressão viva da memória, da identidade e da pluralidade do povo brasileiro (ZIMERER, ZORDAN, & SOUZA, 2015, p. 46).

Dessa forma, tendo contribuições das mais diversas civilizações, nos tornamos esse país com um estilo cultural eclético, rico em festas, folclore, culinária, dança e música, principalmente no tocante às pessoas. Somos um povo miscigenado.

Somos o resultado de todo esse caldeirão de informações e das mais diversas contribuições dos povos indígenas, negros e europeus.

5 A HISTÓRIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Questões geográficas, culturais e sociais, estudos relacionados à história do ensino da música nas escolas de educação básica são diversos e regionalizados. Esses trabalhos são importantes. Entretanto, específicos para cada região e se tornam impraticáveis para a realidade nacional.

A educação musical na educação básica é um tema que vem despertando cada vez mais o interesse de pesquisadores. A história político-educacional da música nas escolas brasileiras deve ser analisada buscando compreender as mudanças ocorridas através de legislações que direcionaram e direcionam o ensino de música na educação básica (REIS, 2020, p. 26).

Sendo assim, observamos as leis, decretos-leis e os decretos federais que tiveram alcance nacional e abordaram questões do ensino da música na história legislativa brasileira, desde o Brasil Império até a contemporaneidade.

Nesse sentido, (REIS, 2020, p. 26) “Tomando como base as leis e decretos que têm fundamentado o cenário de educação musical no âmbito da educação básica, o quadro a seguir apresenta uma síntese do percurso histórico” (ANEXO A).

5.1 Império (1822 – 1889)

Segundo Souza e Lourenço (2017), a música na história da educação brasileira passou por inúmeras elaborações por documentos para garantir essa linguagem da arte no ensino público. A partir do decreto de Lei nº 1.311, datado de

17 de fevereiro de 1854, antes do período republicano, a música é instituída legalmente na escola de educação básica como linguagem. Entretanto, não era obrigatória.

Queiroz (2012) complementa que a não obrigatoriedade do ensino está no texto do documento no qual, no artigo 47 da Lei, a palavra “pode” não dá o sentido de obrigatoriedade, mas de complementares e opção. Entretanto, é ressaltada a importância da música.

De forma geral, esse é o primeiro documento que oficializa e inclui o ensino de música na legislação brasileira. O documento não traz muitos detalhes sobre como deveria ser esse ensino, apenas explicita no seu art. 47 as noções de música e exercícios de canto como parte constante do sistema (MUNIZ, 2017, p. 55).

Fonterrada (2008) discorre sobre registros de algumas atividades de música, como a Escola de Santa Cruz, dos negros escravos, e das atividades do mestre de capela do imperador e professor de música, padre José de Anchieta, mas oficialmente, somente em 1854 é constituído o ensino de música nas escolas públicas brasileiras.

O Decreto nº 1.331, que tinha como objetivo de estruturar o ensino primário e secundário no Município da Corte juntamente com todos os estabelecimentos de ensino público e particulares existentes, regimentou a divisão do ensino primário em duas classes (primeiro grau – instrução elementar; e segundo grau – instrução superior) e o ensino secundário através das devidas matérias (REGINATO, 2019, p. 43).

Segundo Muniz (2017), inicialmente o Decreto 1.331 era exclusivo ao município da corte (Rio de Janeiro). Entretanto, outras regiões do Brasil usaram-o como referência, difundindo, também, a prática.

Para os autores Quadros JR. e Quiles (2012), com o Decreto nº 7.247, um fato importante para a renovação da educação do sistema de ensino primário e secundário do Município da corte ocorreu, tendo, como principal novidade, a criação dos Jardins da infância.

Rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto foi a nova nomenclatura dada aos elementos de estruturação do ensino da música, “Outra informação interessante trazida nesse Decreto foi à obrigatoriedade da disciplina ‘Música Vocal’ na formação de professores, sendo esta realizada nas Escolas Normais” (QUADROS JR. e QUILES, 2012, p. 177).

5.1.2 Brasil republicano (1889-1930)

Segundo Fonterrada (2008), um ano após da Proclamação da República, a legislação educacional teve significantes alterações, consequência das mudanças nos planos políticos, econômicos e de uma concepção de uma nova sociedade no Brasil, com o objetivo de organizar e padronizar e estabelecer as diretrizes do sistema de ensino, com a Lei de 08 de novembro de 1890, Decreto federal 981.

Para a melhor compreensão da presença da música na estrutura educacional da época, torna-se necessário o esclarecimento dos níveis de ensino. O 1º grau era composto por 3 (três) cursos (elementar, médio e superior, com duração de dois anos cada) e o 2º grau por 3 classes (duração de um ano cada) (QUADROS e QUILES 2012, P. 177).

Segundo Queiroz (2012), o Conservatório Republicano de Música, teve

Influência nos conteúdos de música nas propostas curriculares. Isto se deu pelo fato da estrutura já estar concretizada do Conservatório. Assim sendo, os elementos de estruturação da música (leitura de notas, compasso, claves, solfejo, ditados, etc.), o canto e a apreciação da música erudita eram ênfase no currículo.

Fonterrada (2008) e Queiroz (2012) destacam que esse documento apresenta um passo importante para a profissionalização do professor de música, pois foi a primeira vez que foi exigida a formação especializada ao fazer parte do estabelecimento de ensino.

Entretanto, Queiroz (2012) fala da importância dos decretos nº 1.331 de 1854 e nº 981 de 1890, pois apresenta entendimentos que a música estava presente nas escolas de educação básica brasileira. Todavia, não tiveram sustentação suficiente para concretizar a música na realidade das escolas. “Tanto que outros documentos da legislação nacional destinados à educação básica, publicados nas duas primeiras décadas do século XX, não dão qualquer destaque à presença de conteúdos musicais na formação escolar” (p.28).

5.1.3 Brasil república velha (1930 – 1945)

A educação brasileira durante o período da Era Vargas, sobretudo o ensino da música, teve significantes alterações que mudaram seu rumo, com Decreto nº 19.890 de 1931 e com o objetivo de apresentar como repertório de música folclórica e canções cívicas, a base da disciplina constituía-se no canto coral.

O decreto estabeleceu a música como canto orfeônico nos três primeiros anos dos cinco previstos de formação secundária fundamental, como pode ser observado no art. 3º. Vale ressaltar que, assim como a música, o desenho se faz presente nesse decreto, seguindo a tradição do ensino de artes representado por essas duas áreas, em que cada uma tinha garantida pela lei seu espaço específico (MUNIZ, 2017, p.64).

Queiroz (2012) destaca a implantação do canto orfeônico com Villa-Lobos como importante no movimento da educação musical no Brasil. Entretanto, “antes da proposta villalobiana, já existia, desde o início do século XX, um significativo movimento de educação musical em São Paulo”. (p.28)

No tocante ao ensino da música, esse decreto teve uma especial relevância por dois motivos: o primeiro por marcar o retorno da música ao ensino secundário, estando presente nos três primeiros anos do curso fundamental; e por segundo, por direcionar o foco desse ensino na prática do canto orfeônico (REGINATO, 2019, p.47).

Tamanho foi a relevância das mudanças que aconteceram no cenário musical, que foi necessária a fundação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Isso ocorreu, segundo Quadros e Quiles (2012, p.181). “Com o objetivo de capacitar o maior número de professores de música no menor tempo possível”. Professores e especialistas do ensino primário passaram por cursos de capacitação.

Para as apresentações com dimensões enormes, havia a necessidade de vários ensaios e com repertório amplo. O Canto Orfeônico tinha como objetivo a formação moral e intelectual e o desenvolvendo, dentro dos fatores educativos, dos sentimentos patriotas da população.

Segundo Penna (2015), a falta de uma qualificação adequada para os professores que trabalhavam com o canto orfeônico foi uma situação-problema que acontecia. O Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, veio para resolver essa lacuna, com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico passando a atuar no processo de formação dos professores.

A partir de 1945, a educação brasileira e, conseqüentemente, a música na escola começa a sofrer alterações em virtude de importantes mudanças sociais ocorridas no período e, no caso musical, especialmente pela saída de Villa-Lobos da coordenação do SEMA em 1947. Esse processo de mudança na educação irá produzir efeitos apenas na década de 60, o que mostra a influência de Villa-Lobos mesmo após sua saída (MUNIZ 2017, p. 64).

Penna (2015) e Fonterrada (2008) argumentam a importância do canto orfeônico e a importância de Villa-Lobos no contexto histórico, mas ressaltam a educação elitista implantada por um governo autoritário, e, com isso, uma possível dificuldade para o crescimento de uma escola de educação básica.

Reis (2020) complementa:

Muitas críticas foram atribuídas ao canto orfeônico. Uma das principais estava relacionada à necessidade de elevação de nível cultural da população brasileira. Através desta suposta elevação culturais aspectos como contribuições de culturas denominadas menos importantes, como indígenas e africanas, eram vistas com maus olhos e não faziam parte de uma cultura elitista (REIS, 2020, p. 33).

5.1.4 A república populista e a normatização da prática musical (1945 – 1964)

Segundo Pereira (2019), a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – LDB de 1961 (Brasil, 1961) retirou de seu texto o Canto Orfeônico e utilizou a expressão “Educação Musical”. Em 1959, com a morte de Heitor Villa-Lobos, o Canto Orfeônico teve seu enfraquecimento, e foi extinto oficialmente da educação básica após a promulgação da LDB (PEREIRA, 2019, p.75).

Para Queiroz (2012), existe um grande equívoco nas interpretações da LDB 4.024/61 (Brasil, 1961b), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Uma delas é analisar que a lei fez a inserção da música

Vem sendo mencionada como a lei que instituiu a “educação musical” nas escolas, informação que pode ser encontrada, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial brasileiro. De acordo com o texto do PCN: “depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60” (QUEIROZ 2012, p.30).

Para o autor, uma observação criteriosa do texto da lei evidencia que ele “não faz qualquer referência ao termo educação musical”. O que mais se aproxima disso são as normas na organização do ensino de grau médio com oferecimento de atividades complementares de iniciação artística. O ensino da música não tem destaque específico (QUEIROZ, 2012, p.30).

Como foi possível verificar, até a promulgação da primeira LDB em 1961, a música sempre esteve presente de modo explícito na educação escolar brasileira, ora concentrada em algum dos níveis de ensino, ora presente em todas as séries. Após esse período, as informações sobre o ensino de música nas escolas tornaram-se imprecisas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 22), “depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60”. Consultando a referida Lei (nº 4.024, de 1961), diagnosticou-se a inexistência do termo Educação Musical ou qualquer outra menção ao ensino específico de música na escola regular [...] (QUADROS e QUILES 2012, p. 187)

Fonterrada (2008) conclui que, em 1960, apesar de não haver alterações profundas em comparação com a proposta anterior, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical. Tal substituição não vinha de encontro com o posicionamento de Villa-Lobos. Um grande interesse de estudo de educação musical era vivido no momento nas escolas e em grande parte dos músicos brasileiros.

Fonterrada (2008) esclarece a promulgação da Lei nº 5692/71, na qual tivemos a sucessão de mudanças no ensino da música nas escolas, pois a educação musical foi substituída pela atividade de educação artística.

Note-se a expressão utilizada à disciplina substituída pela atividade. Ao negar-se a condição de disciplina e coloca-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino da música (FONTEERRADA, 2008 p.218).

Tais mudanças fizeram com que, logo depois da lei de 1974, os cursos superiores surgissem e a disciplina de educação artística passasse a ter caráter polivalente, no qual o professor estava habilitado para exercer as linguagens de artes plásticas, teatro, dança e música.

Fonterrada (2008) aponta, ainda, para a duração do curso, na qual foram estabelecidos dois anos para licenciatura curta e três para licenciatura longa. O autor ressalta que a duração do curso não era suficiente para adquirir competências, e, com isso, os professores de arte entraram no mercado de trabalho com grande lacuna em sua formação.

Assim, por consequência, afinados com essa concepção de Arte-Educação, os cursos superiores de Licenciatura da área das artes, incluindo da música, formaram nas décadas de 1970, 1980 e 1990, centenas de professores de Educação Artística nesta perspectiva polivalente (PEREIRA, 2019, p.36).

Segundo Pereira (2019), no Brasil, o ensino da música a partir da década de 1980 várias propostas por Arte-Educadores que foram elaboradas no campo conceitual de formação estética, para os professores de música, e arte na educação básica, propostas que chegaram à esfera legislativa.

Na década de 1980 surge a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e em 1991 é fundada a ABEM – Associação de Brasileira de Educação Musical. Vários movimentos, eventos encontros, congressos e reuniões de Arte-Educadores começam a se tornar cada vez mais frequentes no Brasil. Certamente esse empoderamento das classes sociais populares, dos sindicatos e dos professores da área das Artes e da Música sofreu influências da educação progressista. Desse modo, com o fim da ditadura militar na década de 1980 e com o crescente desenvolvimento da democracia nacional, em 1996 foi publicada a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (PEREIRA, 2019, p.37).

5.1.5 O ensino da música na Lei nº 9.393/96

Somente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LEI nº 9.394, 1996), “consolidou novas perspectivas e diretrizes em relação à organização, formação, atuação docente, componentes curriculares, entre outros aspectos, nos diferentes níveis educacionais” (QUEIROZ 2012, p.31). A música é,

então, reconhecida como conteúdo da arte e torna-se obrigatória no Ensino Fundamental

A atual LDB, estabelecendo que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a (s) arte (s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão (PENNA, 2014, p. 23.).

Segundo Fonterrada (2008), o ensino da arte na escola teve um importante avanço com a LDBEN n. 9394/96 passando a ser um componente curricular, diferentemente da legislação que antecedeu essa lei, na qual era reconhecida como disciplina curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tiveram seu início nesse período da segunda metade da década de 1990, para contribuir com o trabalho docente, no sentido de chegar a uma padronização do currículo nacional, pensando em um conteúdo mínimo para ser transmitida a educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).

E, nesse sentido, os Parâmetros Curriculares de Arte tem como finalidade o desenvolvimento dos conhecimentos, da expressão e do saber, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, o fazer e o fruir nas linguagens das Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no processo de apreciação dos trabalhos pessoais, além de compreender e contextualizar as concepções estéticas do momento histórico nas diversas culturas e etnias, saber identificar a existência dos padrões artísticos do patrimônio cultural, a relação entre a humanidade e o processo percorrido pelos acervos da história da arte (BRASIL, 1997).

Também objetiva comunicar e expressar os elementos da linguagem musical, e identificar os elementos de estruturação da música no processo de improvisação e criação usando o corpo e diferentes instrumentos sonoros (BRASIL, 1997). Busca a apreciação significativa dos diferentes estilos e elementos da linguagem musical, a vivência e a experiência do processo de criação e da técnica de composição, entendendo a música e os sons do mundo nos movimentos musicais de épocas e culturas, assim como a importância da música na sociedade e na vida (BRASIL, 1997).

Com os Parâmetros Curricular Nacionais tendo a finalidade de padronizar os conteúdos de artes, diversas discussões em relação à educação musical tomaram destaque, sendo que “Esse destaque deveu-se a uma série de ações pontuais que fortaleceram um movimento nacional que culminou com a aprovação da Lei n.11.769 em 2008” (FIGUEIREDO, 2011, p. 10).

O movimento pela música na escola ganhou espaço no Congresso Nacional a partir da ação do GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró- Música, em conjunto com outras entidades, como a Associação Brasileira de Educação Musical, além da adesão de músicos, profissionais da educação e simpatizantes à presença da música na educação escolar. Este movimento buscou o aprimoramento da legislação educacional brasileira, para que a presença da música na formação escolar fosse garantida pela legislação (FIGUEIREDO, 2011, p. 5).

5.1.6 O ensino da música na Lei nº 11.769/08

Houve um avanço na educação musical com a Lei nº 11.769/08, pois ela alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica (BRASIL, 2008).

Desta forma, pela primeira vez desde a década de 1970, é assegurado um espaço para a música na escola através de um termo legal de validade nacional. E estas indicações quanto à obrigatoriedade já estão incorporadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b) e nas novas diretrizes para o ensino médio, aprovadas em janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). Vale ressaltar que as diretrizes para o ensino fundamental preveem, em seu Art. 31, que: “Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010b), o que permite dispensar o professor com formação específica (PENNA, 2013, p. 63).

Penna (2013), entretanto, nos diz que, em determinações das esferas municipal e estadual, haviam movimentos para assegurar a presença da música nas escolas de educação básica, mesmo antes da promulgação dessa Lei.

Com o passar dos anos, abre-se o debate a respeito de qual profissional poderá ministrar as aulas de música na escola pública. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), podemos responder que são os profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente de licenciatura em música, ou, de acordo com a lei, professores pedagogos ou com formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade normal, que podem lecionar nas seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) (SOUZA e LOURENÇO, 2017, p. 368).

Souza e Lourenço (2017) dizem que, em todo o país, questionamentos surgiram em relação à aprovação da Lei e como os estabelecimentos de ensino não estiveram presentes, portanto, havia a ausência de professores com formação. “O principal motivo alegado pelos gestores da educação é a falta de profissionais capacitados para lecionarem.” (SOUZA e LOURENÇO, 2017, p. 368).

Penna (2013) fala da obrigatoriedade do ensino da música, mas faz uma ressalva de que somente a Lei não é suficiente. “Precisamos, portanto, ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los. Para tanto, é preciso reconhecer a realidade da escola – tanto em seus limites quanto em suas realizações e potencialidades – e trabalhar com esta realidade.” (p.71).

5.1.7 O ensino da música na Lei nº 13.278

A Lei nº 13.278 tem um prazo de cinco anos para que o sistema de ensino faça as adequações necessárias decorrentes, pois a formação dos professores e os números suficientes para atuação no sistema de educação básica são requisitos do artigo 2º, bem como, as artes visuais, a dança, a música e o teatro que devem constituir parte do componente curricular (BRASIL, 2016).

Com o fortalecimento e organização da classe dos músicos, principalmente aqueles ligados à música popular e regional, com a colaboração das associações de classe da área – em um amplo movimento de defesa do ensino de música na escola de educação básica – principalmente em função da ampliação do campo de trabalho para o educador musical com ou sem formação específica, conseguiu-se alterar em 2008, o artigo 26 da Lei, inserindo o parágrafo 6º, com a seguinte redação: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º desse artigo (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)” (Brasil, 1996). Porém, o artigo 6º foi alterado em 2016 para a seguinte redação: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º desse artigo (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)”. (Brasil, 1996) (PEREIRA, 2019, p. 38).

Ou seja, a obrigatoriedade do ensino da música é mantida, como também as outras linguagens da arte. No entanto, não há o destaque ao componente pela lei

11.769/2008. “Ela vem sendo criticada por priorizar o Português, o Inglês e a Matemática, em detrimento de outras disciplinas como a Sociologia, História e Artes” (SOBREIRA, 2007, p. 24).

Para Muniz (2017), “não há um retrocesso no ensino de música, mas sim um avanço para as outras linguagens, pois a sanção da Lei” discute sobre a obrigatoriedade do ensino da música que contribui indiretamente para abrir o caminho para as outras linguagens. A arte visual, a dança e o teatro, passam a ser obrigatório (MUNIZ, 2017, p. 79).

6 ARRANJO DA COMPOSIÇÃO

O processo de construção de uma pesquisa é, de certa forma, solitário, no sentido do afastamento do convívio com as pessoas que nos rodeiam diariamente. No meu caso, isso é necessário. Porém, essa solidão toma como companhia a revisão teórica, análise e diversas leituras, “solidão é um estilo que lhe possibilita transitar pelos espaços diversos, seja na caverna ou na praça do mercado” e nesse sentido a solidão não se torna solitária (OLIVEIRA, p. 119).

Nesse percurso de solidão e não solidão, tive como companhia a música de Johann Pachelbel - Canon in D Major. Pachelbel foi um compositor alemão nascido na cidade de Nuremberg, em 1º de setembro de 1653, sendo do período barroco e contemporâneo ao genial Johann Sebastian Bach.

E de todas as apreciações que contemplei dessa belíssima obra, a que mais me impressionou foi um arranjo feito em 2009 pelo sueco Per-Olov Kindgren, professor, compositor e instrumentista, que conseguiu, em seu arranjo, colocar os elementos necessários para que o violão pudesse, dentro de suas limitações, transmitir a forma da construção original da obra.

A execução com uma sonoridade muito clara, expressividade e técnica apurada, apresentou com domínio o estilo do período barroco, com baixo contínuo, contraponto e harmonia tonal, a partir dos quais se inicia um novo sentido harmônico para a época.

[...] as indicações do compositor podiam determinar que a segunda voz começasse certo número de tempos ou compassos depois da voz original; a segunda voz podia ser uma inversão da primeira, ou seja, mover-se sempre com os mesmos intervalos, mas na direção oposta, ou então a voz derivada podia ser a voz original lida do fim para o princípio — dava-se a isto o nome de cânone retrógrado ou cânone cancrizans («caranguejo»). (GROUT & PALISCA, 1994, p. 196).

Grout e Palisca (1994) nos apresentam uma das possibilidades em que o compositor pode fazer uso da condução das vozes em uma composição de forma polifônica. O cânone segue caminhos, há a entrada de uma voz principal em um determinado momento, vão entrando outras vozes, fazendo imitações da primeira, e essa seguem o seu caminho. É uma espécie de roda gigante, onde uma está em cima e a outra embaixo, roda, roda, mas nunca se encontram.

E, por semelhança, é esse o caminho que seguiremos nas escolhas metodológicas e técnicas de nossa pesquisa, em que apresentaremos a técnica de pesquisa com a qual faremos esse o percurso.

6.1 Classificação quanto à escolha do objeto de estudo

Para classificação quanto à escolha do objeto de estudo, usamos como base Yin (2001) e Gil (2008). Segundo Yin, o ideal, em uma pesquisa, é utilizar perguntas que começam com “como”.

Aqui, estaremos em contato próximo com situações naturais contemporâneas, permitindo estudo detalhado e minucioso.

Segundo Gil (2008), a presença do objeto de estudo, tem sido usada em pesquisas sociais com distintos interesses.

explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2008, p.58).

Yin (2003) aponta que o estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Portanto, os autores Gil (2008) e Yin (2001) nos dão sustentação suficiente para seguirmos com a classificação da escolha do objeto de estudo e usarmos o estudo de caso, pois pretendemos ter maior conhecimento sobre como está sendo a prática dos professores no processo de musicalização com pessoas com deficiência.

Entretanto, segundo Yin (2001) existem variações dentro um estudo de caso, sendo que elas podem ser classificados como estudo de caso único ou estudo de casos múltiplos, considerando-se que o estudo de caso único, quando há unidade unitária de análise e casos múltiplos quando há unidades múltiplas de análise

O estudo de caso único é usado quando o caso é revelador e quando o pesquisador pode observar e analisar o contexto a partir de um assunto específico, possibilitando o aprofundamento do conhecimento.

Além disso, o estudo de caso pode seguir duas modalidades: holísticas ou incorporadas, sendo holística uma única unidade de análise, enquanto as incorporadas têm múltiplas unidades de análise.

No geral, o projeto de caso único é eminentemente justificável sob certas condições nas quais o caso representa um teste crucial da teoria existente, nas quais o caso é um evento raro ou exclusivo ou nas quais o caso serve a um propósito revelador (YIN, 2001, p. 67).

6.2 Classificação quanto aos objetivos da pesquisa

A definição do tipo de pesquisa que usaremos em nosso percurso metodológico foi baseada em Triviños (1987) e Gil (2008) que segundo seus estudos apresentaram:

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110)

Triviños (1987), na pesquisa descritiva, salienta a importância, por parte do pesquisador, de estabelecer a meta que pretende atingir, e alerta sobre as variações no processo e sobre a necessidade de entender o sentido dessas variações. Quando estiver em campo, não deve simplesmente fazer as coletas e organizá-las, mas estabelecer relações entre as variáveis.

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados. (GIL, 2008, p. 28)

Gil (2008) salienta, ainda, que essa modalidade de pesquisa é muito utilizada em várias áreas de conhecimento, sendo que um deles é o campo educacional.

Este fato ocorre pela praticidade e pelo foco específico desta modalidade, sendo eficiente para abordar determinada população ou fenômenos a partir de questionários e de observação, baseando-se em padrões técnicos.

Os pressupostos pautados por Gil (2008) vêm ao encontro do objetivo deste estudo, que se constitui como uma pesquisa descritiva, de maneira a permitir a descrição, a observação e o questionamento da prática do professor no processo de ensino da musicalização com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

6.3 Classificação quanto à natureza da pesquisa

Sobre a classificação, quanto à natureza da pesquisa de Bauer e Gaskell (2003).

A utilidade e valor da entrevista qualitativa são evidenciados no seu emprego abrangente em muitas disciplinas sociais científicas e na pesquisa social comercial, nas áreas de pesquisa de audiência da mídia, relações públicas, marketing e publicidade. (p.66)

Estes autores acrescentam, ainda, que a necessidade de se colocar na visão de quem está sendo pesquisado, compreendendo e fazendo as interpretações, ressaltando a importância na coleta de dados, entrevistas, questionários. O objetivo não é descobrir a realidade, apresentando os erros e acertos, pois é uma tarefa difícil, e sim indicar direcionamentos de possibilidades, e caminhos que possam ter construções mais sofisticadas.

Em síntese, o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar Os entrevistados das investigações, qualitativas. Aqui, devido ao fato de o número de entrevistados ser necessariamente pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes. (BAUER & GASKELL, 2003, p. 70)

Segundo Bresler (2007), em seus estudos na pesquisa qualitativa em educação musical, nos quais conseguiu um esclarecimento significativo dentro do contexto cultural, institucional e pessoal, ressalta-se a importância de se manter a ética em cada fase da pesquisa, no início, na permanência, quando se deixa o campo e no momento da descrição e dos comentários dos resultados.

Até o momento, podemos dizer que nossa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso único holístico, com coleta de instrumento por meio de entrevista, com perguntas semiestruturadas de natureza qualitativa, sendo que a técnica de coleta de dados será descrita no próximo capítulo.

6.4 Caminhos metodológicos da pesquisa

Consideramos como objetivo geral deste estudo a compreensão da constituição das práticas pedagógicas dos professores de música nos anos iniciais do ensino Fundamental, na rede municipal São Caetano do Sul, quando desenvolvem o trabalho de musicalização com as crianças com deficiência.

Mediante o exposto, utilizamos como orientação metodológica o estudo de caso de Yin (2001) e nos apoiaremos em alguns teóricos para a construção de nossa pesquisa, tomando como base dois autores: Oliveira (2011) e Gil (2008).

Para tanto, optamos por estruturar o trabalho em duas etapas. Na primeira etapa buscamos interpretar a proposta curricular de São Caetano do Sul e o Projeto Político Pedagógico da escola, identificando quais os auxílios teóricos neles constituídos que direcionam o trabalho na área de Música para a Inclusão.

Na segunda etapa, serão realizadas entrevistas com os professores de música para averiguar como pensam o trabalho de musicalização nos anos iniciais e como consideram as crianças com deficiência neste processo.

A entrevista, segundo Gil (2008) “mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. (GIL, 2008, p. 110)

6.4.1 Campo de pesquisa

Para realizar esta investigação optamos pelo município de São Caetano do Sul, localizada na região metropolitana de São Paulo, fundada em 1877 pelos imigrantes italianos que inauguraram o Núcleo Colonial sendo que o mesmo teve reconhecimento pelo Império Brasileiro. Entretanto sua emancipação ocorreu em 1947.

Seu desenvolvimento se deu no decorrer dos anos. São Caetano teve um grande potencial de desenvolvimento, decorrente do crescimento de dois setores: a indústria e o comércio.

Com uma população estimada em 149.263 habitantes, São Caetano do Sul possui um Produto Interno Bruto-PIB de R\$ 82.119,69 alcançando a posição de 75º PIB do Brasil e a respectiva posição de 25º PIB do estado de São Paulo. (IBGE 2010)

Para atender essa população, São Caetano conta com escolas públicas e privadas que, juntas, atendem 37.032 alunos na educação básica.

A Seeduc (Secretaria Municipal de Educação) tem como principal atribuição organizar e desenvolver projetos na rede Municipal de Ensino, estabelecendo metas para o cumprimento das políticas públicas.

Nas últimas décadas, a área que mais cresceu em termos absolutos foi a Educação. Segundo o IBGE (2010), a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 97,4%

A rede municipal conta com 60 unidades e a Seeduc tem como meta a qualidade de ensino e o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases, com o objetivo de formar cidadãos participativos, estabelecendo juízo de valor dos direitos e deveres.

Um dos pilares do Sistema de Municipal de Ensino é a manutenção da participação horizontal no sentido comunitário, procurando inovação e entendimento no processo educativo, e, com isso, tornar-se referência no ensino, mantendo índices de escolaridade em altos patamares.

- 16 Escolas Municipais integradas (EMIs), Educação infantil período integral.
- 24 Escolas Municipais de Educação infantil (EMEIs).
- 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) 7 de período integral.

Além de oferecer cursos gratuitamente nas Escolas de Idiomas e de Informática e nas oficinas do Centro digital, oferece formação contínua para os professores e funcionários com o objetivo de valorizá-los profissionalmente.

Para a escolha das escolas que fazem parte do campo de investigação, foram estabelecidos alguns critérios: atipicidade entre escolas, pertencimento ao sistema escolar público, pertencimento ao período integral e que desenvolvimento de

oficinas de musicalização além da presença de professores que se encontrem a mais tempo no exercício profissional no sistema municipal de educação.

A partir desses critérios, foram selecionadas, inicialmente, sete escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) que possuem professores de música e que desenvolvem suas atividades em período integral. Desse total, foram selecionadas três escolas que tinham, em seus quadros, professores com mais tempo no exercício profissional no sistema municipal.

A partir dessa definição, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação para obter autorização para realização de pesquisa.

Uma vez concedida a autorização, passamos a convidar as escolas selecionadas. As três escolas se mostraram disponíveis e fizeram a adesão.

Da mesma forma, o convite para participação foi feito aos professores de música das escolas que também consentiram em sua participação. Antes, porém, foram apresentados, tanto à direção das escolas quanto aos professores, os objetivos da pesquisa, assim como a solicitação de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para manter o anonimato das unidades escolares e dos respectivos professores participantes da pesquisa, as escolas serão nomeadas (EA), (EB) e (EC), da mesma forma os professores (PI), (PII) e (PIII).

6.4.2 Sujeitos da pesquisa

Conforme descrito acima, a escolha dos sujeitos da pesquisa se deu pelo fato dos professores atuarem como professores de música no sistema municipal de Ensino de São Caetano nos anos iniciais do Ensino Fundamental e pelo fato de ministrarem aula nas unidades escolares selecionadas.

Os três professores selecionados lecionam em turmas do 1º ao 5º ano inicial e com turmas que possuem alunos com deficiência

6.5 Primeira etapa

6.5.1 Seleção dos documentos

Para a realização da primeira etapa, tomamos como pressuposto os

documentos que, em nosso entendimento, estão diretamente ligados à prática pedagógica dos professores de música dos anos iniciais do ensino Fundamental da rede municipal São Caetano do Sul, uma vez que nosso foco de investigação é o desenvolvimento da musicalização numa proposta inclusiva.

Nesse sentido, localizamos a Proposta Curricular do Município e os Projetos Políticos Pedagógicos das três escolas envolvidas na pesquisa. O motivo dessa escolha se deve ao fato, além do que já foi apontado acima, de que esses documentos devem possuir uma relação que revele as intenções das unidades escolares quando explicitam o que deve ser trabalhado na área de música no currículo, assim como preocupações com os aspectos inclusivos da criança, pois acreditamos que esses documentos são norteadores para as unidades escolares quando estabelecem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Também o projeto político pedagógico das unidades escolares foi de interesse, pois entendemos que a proposta educacional da unidade escolar segue direcionamento do currículo municipal, e esses instrumentos direcionam o trabalho pedagógico dos professores.

A proposta inicial do projeto de pesquisa era fazer a observação da prática dos professores. Inesperadamente, por questões de isolamento social, isso não foi possível, e, por consequência, optamos pelos documentos citados acima.

6.5.2 Procedimentos de interpretação do projeto político pedagógico

Em posse do projeto político pedagógico (PPP) das unidades escolares, elaborados no ano de 2019, foi realizada a interpretação destes documentos com o objetivo de identificar elementos para nosso estudo de pesquisa.

Nesse sentido, a expectativa é que o projeto político pedagógico das escolas apresente contribuições que sejam indicadores para a prática dos professores e que ofereçam fundamentos que subsidiem as atividades deles quando abordam a musicalização e os processos inclusivos.

O propósito é apreciar a forma como os conteúdos são apresentados e o tratamento dado às questões de inclusão e linguagem musical.

Nesse sentido, elaboramos um quadro para sistematizar as ideias para nossa primeira leitura flutuante (APENDICE1), a partir da qual obtivemos nosso primeiro

contato com os documentos da coleta de dados desta etapa que, aqui, denominamos de momento de conhecimento dos textos.

Após a leitura flutuante, passamos a uma leitura pormenorizada para extrair dos documentos buscando por elementos que pudessem nos indicar como eles estão abordando a musicalização e a inclusão.

Para orientar a leitura pormenorizada, fizemos a interpretação dos significados contidos nos documentos. Para extrair essas significações foi necessário tematizar a interpretação. Assim, elaboramos dois temas fundamentados nos objetivos do estudo e nos referenciais teóricos: 1) linguagem musical e 2) Inclusão.

Para aprofundamento do primeiro tema, foi necessário subdividi-lo em dois subtemas: a) os conteúdos e b) os diferentes conceitos musicais explícitos no currículo. O primeiro subtema tem como propósito identificar o conceito de musicalização e de linguagem musical, e o segundo subtema tem como propósito identificar como estão sendo tratados os conteúdos da linguagem musical por esse documento.

Da mesma forma, o segundo tema foi subdividido em: a) concepção de inclusão, em que procuramos interpretar como está sendo identificada a concepção de inclusão no currículo e b) a inclusão e as áreas de conhecimento. O objetivo desse subtema é identificar a relação que se estabelece entre a inclusão e as diferentes áreas de conhecimento, com destaque para a musical.

Essa lógica de organização também orientou a interpretação da Proposta Curricular do Município.

6.6 Segunda Etapa

6.6.1 Construção do instrumento para coleta de dados

Para orientar a construção do instrumento de coleta de dados da segunda etapa, tomamos bases temáticas advindas do referencial teórico que fundamenta essa investigação, pois o foco deste estudo é compreender a constituição das práticas pedagógicas dos professores de música nos anos iniciais do ensino Fundamental em São Caetano do Sul quando desenvolvem o trabalho de musicalização com crianças com deficiência. A elaboração utilizada para os instrumentos de coleta de dados foi a aplicação de um roteiro de entrevista

semiestruturado com perguntas abertas aos professores de música de três escolas do sistema público do Ensino Fundamental da cidade de São Caetano do Sul. A estrutura de perguntas do roteiro foi extraída da primeira etapa estabelecida nas estratégias metodológicas

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 195)

Marconi e Lakatos (2002) apontam que esse é um momento importante da pesquisa e medidas importantes devem ser seguidas.

Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado.
 Conhecimento prévio do entrevistador: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.
 Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.
 Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade
 Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações.
 Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo.
 Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes. (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 199)

Nesse sentido, foi elaborado um roteiro de entrevista a partir do objeto de estudo da pesquisa e do referencial teórico, e sintetizado em três temas: 1) A musicalização; 2) Inclusão e 3) Prática Pedagógica.

O primeiro tema buscou identificar qual o conhecimento em relação a e como o professor entende o conceito de musicalização no processo de aprendizagem da criança, procurando detectar no professor de música qual seu conhecimento no processo demusicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para maior compreensão dos aspectos que envolvem o conhecimento dos professores a respeito do conceito de musicalização, este tema foi subdividido em dois subtemas: a) educação musical e b) recreação musical. O primeiro subtema buscou identificar elementos contidos na prática advindos deste subtema e o

segundo subtema procurou identificar as diferenciações que os professores fazem, ou não, do momento lúdico de musicalização e da recreação musical.

O segundo tema buscou identificar a compreensão e o conhecimento que os professores possuem sobre os temas inclusão e educação especial e como os relacionam com suas ações pedagógicas em sala de aula comum.

O terceiro e último tema buscou identificar como os professores pensam o desenvolvimento da musicalização das crianças em sua prática e quais relações estabelecem com os fundamentos estabelecidos pelo currículo municipal de São Caetano.

Esses temas orientam o que se quer saber sobre cada um deles por meio de objetivos. Por sua vez, esses objetivos direcionaram as perguntas que fazem parte do roteiro de entrevista e da interpretação dos documentos.

Portanto, elaboramos os quadros I, II e III para a construção do roteiro de entrevista, com objetivos e temas especificados e uma sequência de perguntas para obter os discursos dos professores relativos a cada tema.

Quadro I – Elaboração do roteiro de entrevista – Musicalização

Tema	Objetivos	Roteiro de perguntas
MUSICALIZAÇÃO	Identificar quais as compreensões que o professor possui sobre musicalização	Como você entende o conceito de musicalização? Como trabalha na sua prática pedagógica?
		Em sua opinião o trabalho de musicalização deve ser iniciado em que momento da escolaridade da criança? Por quê?
		Você acha que o trabalho realizado com musicalização contribui para o desenvolvimento da criança? E para a vida da criança? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
	Compreender quais os conhecimentos que o professor tem sobre o processo de musicalização?	Existe diferença entre musicalização e recreação musical? Se sim, qual?
Você acha que existe relação entre educação musical e musicalização? Se sim, qual a relação?		

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro II – Elaboração do roteiro de entrevista - Inclusão

Tema	Objetivos	Roteiro de perguntas
INCLUSÃO	Identificar como os professores em sua ação pedagógica se relacionam com pessoas com deficiência.	Qual o seu conhecimento sobre o tema Inclusão?
		Educação especial e educação inclusiva? Fale a respeito?
		Você possui alguma formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?
	Compreender a Metodologia para pessoas com deficiência.	Você procura promover a relação dos alunos com deficiência com os demais alunos? Se sim, de que maneira?
		Quais são suas ações pedagógicas com os pessoas com deficiência para o ensino em sua disciplina?
	Verificar como os professores pensam em incluir os alunos	Você acha que a escola deve promover a inclusão dos alunos? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro III - Elaboração do roteiro de entrevista – Práticas Pedagógicas

Tema	Objetivos	Roteiro de perguntas
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Verificar como os professores pensam suas práticas pedagógicas a partir da compreensão e interpretação da proposta curricular de São Caetano do Sul.	Você conhece a proposta curricular de São Caetano do Sul na área de música? Se sim, como essa proposta aborda os conteúdos da área?
		O projeto político pedagógico da escola segue a proposta de SCS para a disciplina música?
		Quais os conteúdos da proposta curricular de SCS e ou do PPP da escola você inclui em sua prática pedagógica? Como?
	Compreender quais os instrumentos pedagógicos utilizados pelo professor para o trabalho com a musicalização e inclusão.	Você tem dificuldades em trabalhar com pessoas com deficiência? Se sim, quais?
		Você se utiliza de práticas pedagógicas específicas para os trabalhos com pessoas com deficiência? Se sim, quais? Se não, por quê?
		De acordo com a sua experiência, o ensino da música favorece a inclusão?

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.6.2 Procedimentos de interpretação das entrevistas

Segundo Sá (2015), para obter material discursivo, a entrevista é um instrumento interessante, auxiliando nas discussões que procuram alcançar elementos significativos por meio da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros. (SILVA e FOSSO, 2015)

Para a análise, adotou-se um conjunto de procedimentos metodológicos que auxiliaram no desenvolvimento da investigação.

Esse conjunto de procedimentos envolve três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nos procedimentos de pré-análise “é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas” (SILVA e FOSSO, 2015).

Assim, as análises foram estruturadas definindo-se três temas: a) musicalização, b) inclusão e c) prática pedagógica. Após uma leitura flutuante dos documentos passamos a identificar, nos discursos, palavras recorrentes que tivessem uma representatividade significativa ligada aos diferentes temas e que expressassem pontos relevantes relacionados aos objetivos do estudo (apêndice II). Essas palavras se constituíram como unidades de registro.

Este processo gerou 6 unidades de registro, sendo duas unidades para o tema musicalização: criança e música; 2 unidades para o tema inclusão: criança, deficiência; e 2 unidades para o tema prática pedagógica: currículo e aula.

A partir da identificação das unidades de registro, passou-se a localizar, no texto, as unidades de contexto. Estas unidades representam as situações em que as unidades de registro aparecem, ou seja, as frases em que a palavra se destaca. Uma vez estabelecidas as unidades de contexto, passamos a interpretação dos significados destas unidades.

Nesse processo de interpretação, procuramos sintetizar os significados das diferentes unidades de contexto em frases que expressassem o sentido atribuído

pelos sujeitos às unidades de registro relacionadas ao tema, derivando o que denominamos como unidades significativas.

Uma vez realizadas as interpretações dos discursos dos professores, obtivemos 30 unidades significativas relacionadas à musicalização. No tema inclusão, encontramos 19 unidades significativas. Em prática pedagógica, encontramos 12 unidades significativas.

Após verificação das convergências entre essas unidades, percebemos que, quando os professores se referiam à música e crianças no tema musicalização, faziam relações com o lúdico no processo de aprendizado de habilidades. Assim, construímos uma categoria que denominamos como:

- A musicalização e a ludicidade para crianças

Em seguida, iniciamos o processo de verificação das convergências entre as unidades significativas do tema inclusão. Quando os professores mencionavam criança e deficiência, relacionavam ao suporte especializado de atendimento. A partir disso, obtivemos a seguinte categoria denominada como:

- Musicalização AEE Inclusão

Em nossa última verificação das convergências entre as unidades significativas do tema práticas pedagógicas, observamos que, quando os professores citavam, em seus discursos, as palavras currículo e aula, relatavam a forma estabelecida de construção do currículo. Sendo assim, elaboramos uma categoria denominada como:

- A construção do currículo através da vivência profissional

A partir dos resultados das informações adquiridas dos discursos dos professores obtidas através das entrevistas, iniciamos a análise das entrevistas que será descrita no próximo capítulo.

6.6.3 Interpretação das entrevistas

Pelo observado nos discursos dos professores, há um entendimento de que, no processo de aprendizagem da musicalização com a criança, o ensino deve ser feito por meio de atividades lúdicas, pois estas possuem melhor aceitação.

E, nesse sentido, na musicalização, quando os professores mencionam a criança, falam a respeito da vivência da criança que brinca, e colocam que seu processo de aprendizagem é estabelecido através do brinquedo cantado, das brincadeiras de roda, das parlendas e de escolhas.

Eu costumo começar a partir das vivências das Crianças, então o brinquedo cantado é uma das coisas mais presentes na vida da criança, tem o brinquedo cantado com objetos, o brinquedo cantado a partir de rodas (PI).

Passar um repertório para elas cantarem. A parte lúdica para não ficar uma coisa muito maçante, porque são crianças (PII).

Eu acho que a musicalização tem que entrar desde quando a criança entra no infantil antes do Ensino Fundamental, mas de uma forma bem leve, criativa e lúdica (PIII).

Conforme podemos observar no discurso dos professores, as atividades lúdicas são recursos usados em suas ações em sala de aula quando trabalham com a musicalização, revelando uma preocupação em não causar desconforto para as crianças. Levando isso em consideração, são necessárias estratégias criativas, com objetivos metodológicos para facilitar a aprendizagem e aproveitamento da motivação própria da criança.

Além disso, observamos, no discurso do Professor III, a contribuição da musicalização para o desenvolvimento da criança, pois o conhecimento adquirido da criança através da musicalização é desenvolvido para outras áreas de conhecimento, sendo benefícios assegurados em todas as fases da vida.

Eu acho que a musicalização ajuda muito no desenvolvimento motor e psicológico. Acho que ajuda o ser humano ser um cidadão mais criativo mesmo se não for seguir na carreira musical, mas ajuda no raciocínio, na coordenação motora e para outras áreas também do conhecimento, para a vida da criança (PIII).

Seguindo nosso processo de interpretação, podemos notar que os objetivos e as estratégias de ensino para a musicalização são compreendidos pelos professores como algo ligado ao imaginário criativo, podendo ser um instrumento de construção de aprendizagem e a aquisição dos conceitos e concepções.

O Professor I fala que através da música, a construção de habilidades e conhecimentos, onde o fazer, o contextualizar e perceber o seu ambiente musical de forma diferente, são benefícios adquiridos no processo de musicalização, para um indivíduo crítico e sensível.

Inserir ela no mundo da música despertar nela algumas habilidades musicais despertar o senso crítico, despertar o ouvido musical, por exemplo, está assistindo um desenho e perceber que o fundo do desenho tem uma música, então a musicalização vai trabalhar esses detalhes que estão inseridos na vida da criança do dia a dia, até o brinquedo infantil que contém música. Então tudo isso é musicalização infantil, esse aguçar dessas vivências musicais que a criança tem na infância e que vão com certeza formá-la musicalmente para o seu futuro independente se ela vai trabalhar com isso ou não, mas a música vai fazer parte da vida (PI).

Bem como, os professores II e III entendem que uma das estratégias para o processo de musicalização é inserir as crianças na diversidade do universo musical para que ocorra o entendimento e o respeito à identidade cultural de cada um, e dessa forma, que a consciência da pluralidade cultural seja assimilada de forma mais ampla.

Entendo que musicalização seria você passar uma cultura musical para as crianças, de certa forma tentar passar o que tem de bom na música para elas conhecerem. Abrir o Imaginário das crianças para música clássica, tudo que tem de bom você mostrar um pouquinho para as crianças, é um princípio da musicalização, e através disso você passar os fundamentos da música umas coisas básicas, o que é música, princípios do som, um pouco de leitura, bem pouquinho de teoria (PII).

O conceito de musicalização para mim tanto para crianças, adolescentes e adultos é inseri-los no universo musical desde que eles entendam quais são as notas, o ritmo, a pausa, o silêncio e a harmonia, mas para mim é isso. Apreciação é muito importante porque muitas manifestações populares são marginalizadas pela mídia (PIII).

Como podemos observar, os discursos dos professores apresentam semelhanças no sentido de desenvolver a capacidade de observação, percepção e apreciação. Porém, o Professor I diz que essa capacidade inicia por meio da apreciação musical em relação ao seu meio e às suas experiências diárias. Já os Professores II e III apresentam a possibilidade de apreciação de um repertório diversificado e direcionado.

Portanto, de acordo com os discursos dos professores em relação ao tema musicalização, definimos como primeira categoria de análise 'A musicalização e a ludicidade para a criança'.

Seguindo nossa interpretação dos discursos dos professores, procuramos identificar a compreensão que os professores possuem sobre as pessoas com deficiência e se apresentam uma postura inclusiva em sua ação pedagógica.

Os discursos dos professores II e III revelaram que a inclusão ocorre em suas aulas, mas que existem dificuldades, pois a formação que receberam na graduação

não ofereceu subsídios suficientes para que pudessem adequar suas práticas pedagógicas para contemplar os alunos com deficiência.

Olha na faculdade, infelizmente se ensinaram alguma coisa, eu não lembro nada, assim eu acho que não ensinaram. Para todo mundo que eu converso, essa questão na faculdade não é ensinado, gente vai aprender ali na prática, depois que eu tive a vivência da inclusão, que eu entrei na sala de aula que eu comecei a pesquisar alguma coisa sobre o assunto é uma coisa que eu acho importante é necessário, porém até hoje eu não me sinto muito preparado para dar uma aula de inclusão (PII).

Eu acho que não existe preparo, pelo menos na formação que eu tive, não vi esse tema inclusão (PIII).

O professor I fala que não é especialista em inclusão, mas que aprendeu em suas vivências cotidianas a trabalhar com alunos deficientes.

Então eu não sou especialista na área eu conheço pouco, mas já trabalhei com crianças de inclusão em todas as escolas que eu passei e o que eu entendo da palavra inclusão já vem da própria palavra nela deriva do verbo incluir e o incluir deriva do substantivo inclusão, ou seja, o que é incluir é não deixar de fora e colocar dentro (PI).

Este mesmo professor ressalta, ainda, que existe a necessidade de acompanhamento especializado em sala de aula para que a criança tenha um desenvolvimento adequado e para uma efetiva integração.

“Eu sinto falta dentro da sala de aula mais um profissional que seja um auxiliar, para essas crianças que precisam nesse momento estarem engajados” (PI).

Nesse sentido, podemos observar que os professores II e III apresentam situações em sala de aula nas quais demonstram suas dificuldades. Argumentam a falta de preparo e a necessidade de um tratamento especial para criança de inclusão.

Algumas crianças ali têm uns casos que são mais simples, que você acaba que nem precisa passar coisas diferentes, mas tem caso, por exemplo, esse ano eu estava com uma aluna que ela é autista e síndrome de Down que ela nem conversa, então eu me sinto completamente perdido (PII).

A criança da inclusão precisa de um tratamento especial, não dá para fazer assim uma coisa para todo mundo, é como eu falei não tive preparo (PIII).

Entretanto, apesar das dificuldades apresentadas, os professores, em seus discursos, têm a concordância no sentido da inclusão. Para que a criança tenha um desenvolvimento adequado, é imprescindível a troca de conhecimentos e o estabelecimento da relação com o diferente.

Porque é importante para as crianças tanto as crianças que são da inclusão quanto às crianças que não são da inclusão importante dessa vivência umas com as outras porque a vida cobra isso (PII).

Sim sou a favor da inclusão porque são todos seres humanos, só que a inclusão tem que ser além da educação da criança na escola regular a criança especial entra na escola regular também, tem que ter outra forma fora da escola regular como se fosse algo mais de direto para eles entendeu, porque assim não dá para ensinar uma pessoa de inclusão uma criança precisa de um tratamento especial, não dá para fazer assim uma coisa para todo mundo, é como eu falei, não tive preparo (PIII).

Podemos observar que o professor III é a favor da inclusão, entretanto, acredita nos serviços de atendimento especializado e justifica a falta de formação adequada.

O professor I tem outro entendimento a respeito da inclusão, pois diz mesmo o termo inclusão não deveria ser usado.

“Até esse termo inclusão eu até diria que ele tem um pouco de preconceito nele concorda, que a partir do momento que eu falo que eu tenho que incluir alguém, estou afirmando que ele está fora” (PI).

A partir do que foi observado pela interpretação realizada, os discursos revelaram que o foco de preocupação dos professores está centralizado na insuficiente formação que tiveram com relação à inclusão, na necessidade de um acompanhamento especializado no interior da unidade educacional e na dificuldade em definir o conceito de inclusão. Assim, definimos como segunda categoria ‘Musicalização AEE Inclusão’.

Como constituição da última categoria, iniciamos a interpretação dos discursos, buscando verificar como os professores pensam sua prática pedagógica a partir da relação que estabelecem entre a proposta curricular de São Caetano do Sul com a musicalização e com a inclusão. Ainda mais, compreender quais os instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores para o trabalho com musicalização e inclusão, e, assim, demonstrar como definimos nossa categoria de análise.

Nesse sentido, percebemos que, nos discursos dos professores, a construção de seus planejamentos é elaborada a partir de suas vivências e experiências acumuladas e, dessa forma, são abordados os conteúdos teóricos.

Diante disso, podemos observar, nos discursos dos professores, que suas práticas pedagógicas estão direcionadas às experiências de suas vivências com a música brasileira e com os brinquedos infantis, e seus planejamentos são construídos a partir de toda essa bagagem para serem desenvolvidos em sala de aula.

Não adianta aquele método tradicional de ensinar música, mas um método de conversar com a realidade da criança, então a gente propõe ali pelo currículo práticas pedagógicas que priorizem a experiência e por meio da experiência você vai abordar os conteúdos teóricos (PI).

Eu planejo uma aula e quando eu vou ver o currículo alguma coisa do currículo bate porque às vezes uma aula que é planejada para o terceiro ano, cabe para o primeiro ano de uma forma mais simplificada entendeu

(PII).

Não dá para fazer igualzinho do que estava no currículo à gente adaptava a nossa realidade, eu acho que essa forma nova é melhor, os rizomas ajudam você a se adaptar (PIII).

No discurso do professor III, ele faz um comentário dos rizomas, que são a estrutura da construção do currículo municipal, flexíveis e modelados de acordo com seus objetivos. É preciso adaptar os conhecimentos e bagagens trazidas pelos alunos tanto aos assuntos do dia quanto aos imprevistos. É através dessa flexibilidade que se dá o direito de participação de todos.

Existe uma liberdade para a construção dos planejamentos, pois, nos discursos dos professores, o processo da construção das aulas se dá a partir de suas experiênciase tendo como base a apreciação musical.

Conforme observado no discurso do professor I, questões adversas que impossibilitam cumprir as metas dos conteúdos planejados são dificuldades e tais são apresentadas como: espaço físico, falta de material e instrumentos adequados para cumprir atividades propostas.

Então nem sempre aquilo que nós colocamos lá na teoria a gente consegue fazer em sala de aula por causa da estrutura (PI).

Falta de um espaço onde a gente possa fazer uma dança circular onde a gente possa colocar um instrumento nas mãos deles e a gente fazer uma roda de percussão ou de exploração sonora que estão previstos no nosso planejamento, mas que por conta da estrutura física a gente não consegue (PI).

Entretanto, os professores II e III argumentam que, devido às datas comemorativas no decorrer do ano, as aulas de musicalização estão sendo direcionadas para ensaio de apresentações, e, dessa forma, o planejamento perde o objetivo principal.

Eu acho que segue com suas limitações, mas segue, mas eu acho que a escola está muito preocupada com que vai ser mostrado para os pais no fim do ano, e você tem que às vezes tirar do foco de ensino da música, para ensaio de apresentação (PIII)

A política pedagógica da escola em relação à música é bem livre, a única coisa que é cobrada é apresentação para os pais, festa junina, festa da família (PII).

Segundo o que foi observado, existe a necessidade de readaptar as atividades de aula de acordo com as necessidades específicas de cada criança, e essa readaptação é construída através de situações vividas em sala de aula.

Então assim esse descobrir o que cada criança é, prefere, quando se trata de inclusão é muito legal porque você pode também planejar sua aula de uma maneira que alcance melhor aquele aluno. Então uma coisa que eu consigo fazer algumas vezes, mas não todas (PI).

Eu dava minha aula normalmente, no começo eu não pensei nada para passar para ele, assim eu dava minha aula vendo como ele reagia, e com o passar do tempo, vi que o menino gostava muito da minha aula, principalmente parte rítmica, então o que eu fazia, por exemplo, cantava uma música com as crianças e dava alguma coisa rítmica para ele. Até leitura rítmica ele conseguia (PII).

Hoje o professor é mais um mediador, e com isso eu desenvolvo minhas aulas, com o auxílio dos alunos. Passo os conteúdos para toda a sala e os próprios alunos vão compartilhando o que aprenderam para os amigos, inclusive para as pessoas com deficiência, isso funciona muito bem nos jogos rítmicos. Conforme eles aprendem a sequência rítmica, fazem as trocas de conhecimentos (PIII).

Assim, dentro do tema prática pedagógica, todos os professores, de certa forma, responderam como elaboram suas práticas e procuram desenvolver as habilidades e competências dos alunos, e apresentaram suas dúvidas e dificuldades durante o processo de suas aulas.

Sendo assim, diante da observação pela interpretação realizada, o discurso revela que o planejamento é flexível e construído a partir das experiências dos professores e das vivências dos alunos em relação aos eventos que ocorrem durante o ano, que não tem preocupação com os conceitos e conteúdo da música. Sendo assim definimos como nossa categoria de análise 'Construção do currículo através das vivências'.

6.6.4 Interpretação dos documentos projeto político pedagógico

Em nossa interpretação dos documentos da escola “EA”, percebemos que os documentos aparecem muito bem definidos em seu projeto político pedagógico, pois conseguimos identificar os conteúdos da linguagem musical em diversos momentos do documento.

Também podemos observar nas páginas 166 e 167 dos documentos os elementos básicos da música apresentados como proposta de atividade para musicalização: Propriedades do som; - Ritmo; - Melodia; - Harmonia; - Percussão corporal (PPP EA).

Também observamos, nos documentos, a iniciação da prática de instrumentos musicais no processo de aprendizagem, com a flauta doce sendo usada como ferramenta para o aprendizado dos conteúdos da música.

Flauta doce ministrado por uma profissional em música que leva em conta o processo de desenvolvimento das crianças nas características sonoras e instrumentais, leitura rítmica e melódica com o uso de partituras e estratégias atuais para uma aprendizagem atraente e eficiente. Através deste trabalho o acesso dos alunos a música erudita e popular se torna mais viável, proporcionando uma aprendizagem prática e histórica. Considerando esta experiência os alunos terão a oportunidade de ampliar o universo musical através do uso de um instrumento e também da prática em conjunto (PPP EA).

Assim, como nas questões do conceito de musicalização e de linguagem musical, podemos perceber que, nos documentos, aparecem, de forma objetiva e direta, as questões do objetivo esperado como podemos observar nas páginas 168 e 178.

Espera-se despertar as aptidões musicais dos educandos, bem como estimular sua percepção para os sons diversos do universo, conduzindo- os ainda à reflexão sobre a importância das diversas formas de música, e importância de cada músico dentro de um contexto musical coletivo.

Espera-se ainda estimular a cooperação, a autoestima e o sentimento de pertencimento no trabalho grupal (PPP EA).

Despertar e desenvolver a musicalidade infantil e o gosto pela música, melhorando a capacidade de memorização e atenção e exercitando o físico, o racional e o emocional das crianças (PPP EA).

Seguindo a interpretação dos conceitos, observamos que, na página 182 dos documentos, a linguagem musical e a musicalização são apresentadas de forma direta como podemos perceber,

Fazer com que o sentido didático da música compreendida possibilite aos alunos oportunidades de testar na prática toda teoria aplicada, colaborando para que a harmonia e a improvisação tornem-se realidade e abra novos horizontes aos alunos para que tenham maior compreensão da composição musical dos estilos musicais que compõem diversidade cultural (PPP EA).

Esse conceito pode ser confirmado na página 178, pois percebemos a evidência do que se espera no processo de musicalização para os educandos.

Espera-se despertar as aptidões musicais dos educandos, bem como estimular sua percepção para os sons diversos do universo, conduzindo-os ainda à reflexão sobre a importância das diversas formas de música, e importância de cada músico dentro de um contexto musical coletivo. Espera-se ainda estimular a cooperação, a autoestima e o sentimento de pertencimento no trabalho grupal. Este trabalho tem como objetivo ensinar flauta doce através de aulas coletivas, proporcionar uma experiência com um instrumento melódico, contato com a leitura musical, estimular a criatividade – com atividades de criação rítmica e melódica – além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor das crianças e trabalhar a lateralidade (com o uso da mão esquerda e da mão direita). Possibilita ainda a criação de conjuntos, ajudando a despertar e desenvolver a musicalidade infantil e o gosto pela música, melhorando a capacidade de memorização e atenção e exercitando o físico, o racional e o emocional das crianças (PPP EA).

Quanto aos documentos observados na escola “EB”, percebemos a total ausência das questões de conteúdos em seus documentos e a apresentação dos conceitos de musicalização e linguagem musical de forma resumida, como podemos perceber.

Proporcionar ao aluno a experiência de observar os sons e o silêncio de forma natural, desenvolvendo a percepção auditiva, a memória e a concentração, melhorando a coordenação motora, as inteligências musical, lógica e dedutiva. Trabalhar a autoestima, auto aceitação e as diferenças (PPP EB).

Observamos, na página 43 dos documentos da escola EB, a presença do conceito de musicalização, mas de forma generalizada, na qual são apresentadas as diferentes linguagens da arte. Os conceitos que esperam ser compreendidos são apresentados.

Que utilize as diferentes linguagens, corporal, musical, plástica, oral e escrita, ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação. De forma a compreender e ser compreendido, expressando suas ideias, necessidades e desejos avançando no processo do saber e aprender. (PPP EB)

Entretanto, na escola EC, percebemos a completa ausência, em seus documentos, dos conceitos de musicalização e de linguagem musical, assim também como não identificamos questões dos conteúdos da linguagem musical.

Nossas interpretações sobre linguagem musical, conteúdos e conceitos apresentados nos projetos políticos pedagógicos estão concluídas nesse parágrafo. Em seguida, continuamos a investigação do segundo tema da nossa interpretação, inclusão, e, como já foi dito, procuraremos identificar, nos documentos, as concepções de inclusão e a relação que estabelecem com as diferentes áreas de conhecimento, especificamente a musical.

De acordo com nossa interpretação, a escola A, como pode ser observado na página 71 do documento apresentado, em relação à concepção de inclusão, atua com esforço em relação às diferenças, visando uniformidade e procurando a inclusão educacional, constituindo o processo de universalização da educação.

Em nosso contexto, a escola [...] vem trabalhando com as pessoas com deficiência de forma evolutiva e gradual frente às dificuldades e especificidades de cada educando e de acordo com a proposta de inclusão do município, que abrange: as mudanças prediais e adaptações curriculares. (PPP EA)

Também observamos esses esforços na escola B, pois, conforme descrito na página 33, ela segue os regulamentos do Decreto nº 7.611/2011 para que a atuação do Atendimento Educacional Especializado seja eficaz.

“Tem como objetivo propiciar ao aluno do A.E.E. condições de inclusão ao ambiente escolar e no meio social em que vive, priorizando o desenvolvimento de suas potencialidades nas salas de aulas comuns.” (PPP EB).

Enquanto isso, a escola C relata a presença de pessoas com deficiência em todos os seus seguimentos, pois, diferentemente das outras escolas aqui observadas, a escola C possui Ensino Fundamental, Médio e EJA, tendo um público de faixa etária diferenciada de alunos.

Mesmo sendo profissionais especializados, muitos professores apresentam dificuldades em organizar seus planos de ensino, individualizados, tanto na seleção quanto na flexibilização dos conteúdos a serem ministrada, página 09:

É muito grande o número de pessoas com deficiência nas diversas séries do Ensino Fundamental e Médio, Regular e EJA. Apenas da atuação de profissionais especializados, na escola, muitos professores ainda apresentam dificuldade em organizar seus Planos de Ensino individualizados tanto na seleção quanto na flexibilização dos conteúdos a serem ministrado. (PPP EC).

A escola A entende a inclusão como prática recente no processo de universalização da educação, com a valorização da contribuição de cada pessoa e uma aprendizagem por meio da cooperação e da convivência. Percebemos que o pensamento de inclusão está estabelecido.

Observamos que a escola A vai além dos princípios estabelecidos pela legislação em relação à inclusão, pois apresenta um trabalho diferenciado com grupos de alunos com transtornos funcionais específicos e que não fazem parte do programa de inclusão municipal.

Com um olhar diferenciado, procura estabelecer conhecimentos dos alunos assim que são matriculados. Entram em ação profissionais que procuram estabelecer conhecimento do histórico do aluno desde a gestação.

Em relação à acessibilidade, apenas a escola A, em seu documento, apresenta que possui sanitários adequados para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, mas acreditamos que as outras unidades também apresentam a mesma condição.

Observamos que em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), as unidades escolares A e C não apresentam, em seus projetos políticos pedagógicos, de que forma essa modalidade é repassada aos níveis e etapas do desenvolvimento de ensino.

Assim sendo, diante da observação realizada nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, procuramos identificar a concepção que se estabelece nos documentos e isso se conclui nesse parágrafo.

6.6.5 Interpretação da proposta curricular de São Caetano do Sul

Em nossa interpretação, o currículo municipal de São Caetano do Sul tem como compromisso avaliar sua trajetória, aperfeiçoando e dando novos significados às concepções e práticas, indicando o compromisso e oferecendo de uma educação integral e inclusiva.

[...] para pensar educação, avaliar o nosso caminhar, aperfeiçoar o nosso fazer, ressignificar as nossas concepções e práticas denotam o nosso compromisso com o oferecimento de uma educação integral, inclusiva e justa às crianças, aos adolescentes e aos jovens da rede municipal de educação. (CMSCS p.545).

Assim, construímos este currículo no movimento próprio da experiência escolar e da vivência docente e, sobretudo, no fluxo maior da vida onde a educação é um dos gestos humanos para assegurar que os educandos possam forjar a sua própria existência. (CMSCS p. 545)

Podemos perceber que o currículo municipal tem princípios a seguir para uma educação integral, inclusiva e possui o desafio de garantir a equidade. Em nossa interpretação, o documento estabelece a importância das práticas pedagógicas educacionais inclusivas, como podemos observar.

O direito à educação de qualidade é inquestionável e, por isso, o município de São Caetano do Sul considera como princípios fundamentais na construção deste currículo a equidade, a inclusão, a integralidade, a universalidade e a territorialidade [...]. (CMSCS p. 534)

Em seguida, continuamos a observação para encontrar a concepção de inclusão que é dada no currículo. Em nossa interpretação, a proposta curricular municipal tem o compromisso de garantir a participação democrática de todos, como podemos observar.

Trata-se, ainda, de cultivar o diálogo e garantir a participação em benefício da partilha de uma visão de mundo, de percepções sobre a realidade, de conhecimentos, ideias, sentimentos todos caros à construção de um mundo para todos. Por isto mesmo, a democracia sempre se apresenta um desafio, posto que complexa, sempre necessitando distender para ampliar a objetividade da vida democrática e, com ela, da justiça, da inclusão e da liberdade. (CMSCS p. 544)

O documento apresenta, ainda, o que é esperado pelo município em relação às pessoas com deficiência.

[...] para que a escola seja lugar adequado a todas e todos, inclusive para os educandos com deficiência. Assim, ressignificar as práticas pedagógicas, a organização do espaço escolar, enfim, de tornar e manter acessível à aprendizagem é um documento orientador deste documento. (CMSCS p. 549)

Assim, observamos, em nossa interpretação, a concepção que o currículo apresenta sobre a inclusão e podemos perceber, nos documentos, a referência que traz sobre a legislação brasileira, (BRASIL. Lei nº 13.146, MEC; SEB; DICEI, 2013), onde pode ser observado na página 550.

Brasil. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira e Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: junho de 2019. Brasil. Ministério da Educação; Secretária da Educação. Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional. E tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica Brasília; MEC; SEB; DICEI, 2013. (CMSCS p.550)

Por isso, nossa interpretação identificou que o documento trata das concepções de inclusão no introdutório de seu documento, entretanto, não direciona, de forma detalhada, a aplicabilidade para cada área de conhecimento. Com isso, não identificamos a relação que se estabelece entre inclusão e as diferentes áreas de conhecimento.

Com isso, concluímos a interpretação sobre como está apresentada a concepção de inclusão nos documentos, e observamos a contribuição que a proposta curricular do município apresenta e, assim, encerramos nesse parágrafo.

Dando sequência no processo de interpretação dos documentos, para identificar como estão sendo tratados os conceitos e conteúdos de linguagem musical e musicalização, observamos que:

A presença da Música na escola com perspectiva educativa é o reconhecimento desse vasto e valoroso âmbito de expressão e criação humana. A Música, como fenômeno cultural e socialmente construído, evidencia modos singulares de aproximação entre as pessoas diante das incontáveis possibilidades de articular sonoridades, narrativas e sentidos. Mas há elementos da materialidade na música, o som, melhor, para além do som. (CMSCS p. 557)

Observamos na página 557 de que forma o documento apresenta a compreensão de música e de linguagem musical e, assim, entendemos qual o conceitadas linguagens pelo documento.

[...] A música, compreendida como um desdobramento da linguagem não verbal é organizador de dimensões comunicativas dos grupos humanos que complementam outras formas de linguagem. Parece existir um campo de significação humana acessíveis exclusivamente pela linguagem musical, pela expressão de certas ideias musicais, tradução de percepções, sensações e sentimentos delimitando um modo de comunicação linguística própria. (CMSCS p. 557)

Nesse sentido de comunicação não verbal, o documento apresenta a definição de aprendizagem da linguagem musical, e interpretamos o conceito de musicalização que o documento apresenta.

A aproximação e identificação do universo sonoro e suas possibilidades expressivas caminham para um processo de apreensão, análise e compreensão se o estudante assumir ativamente a música como um âmbito lúdico-criador. Para musicalizar e para engajar-se no universo da música, é indicado cantar, tocar, ouvir, apreciar, criar objetos sonoros, interpretar, improvisar, representar, relacionar e situar as diversas narrativas musicais com seus contextos históricos, sociais e políticos. Destacamos, portanto, a experiência musical como fenômeno ativo, imbuído de um processo lúdico-criador. (CMSCS p. 559)

Seguindo nosso processo de interpretação, na página 560 percebemos a forma como é estabelecida a relação com as propriedades do som, dialogando com o universo sonoro, propondo o aprendizado através da apreciação musical e apresentando:

A ação criadora tem profunda relação com a interpretação e com a apreciação. Essa unidade dialoga diretamente com o universo sonoro, os parâmetros do som, suas formas de representação, os elementos da linguagem musical e a audição vasta de repertórios e manifestações musicais. Objetos do conhecimento: Representação do som - notação própria, notação simbólica, notação tradicional. Apreciação auditiva - propriedades do som, altura, intensidade, timbre, duração, repertório, elementos da linguagem musical. Expressão e criação - Improviso livre e guiado, variações sobre um tema, produções individuais e coletivas, arranjos. (CMSCS p. 560)

De acordo com nossa interpretação, o currículo estabelece conexões de saber e mediação com a linguagem musical e os diferentes âmbitos das linguagens da arte em que,

[...] a música circula como linguagem em diferentes âmbitos. Explorar a música com outros campos do saber, sua integração com outras linguagens e a relação da interpretação com a apreciação. Objetos do

conhecimento: Música e outras linguagens - dança, cinema, teatro. Apresentações locais - mostra cultural, eventos internos, apreciação em aula. Apresentações regionais - mostra de processos artísticos, eventos da cidade. Música e Artes híbridas. Destacamos que os eixos não estão desconectados entre eles. (CMSCS p. 561)

Nesse sentido, observamos no currículo que as linguagens da arte circulam com liberdade para construção de seus processos artísticos e que os professores que trabalham.

Na escola de período integral as linguagens da Dança, Música, Artes Cênicas e Artes Visuais são trabalhadas em suas especificidades, onde a professora, o professor especialista de cada linguagem constrói processos artísticos com as turmas. A professora, os professores são propositores, artistas criadores de processos artísticos e experiências estéticas. (CMSCS p. 544)

Em seguida, no processo de interpretação, procuramos, nos documentos, como estão sendo tratados os conteúdos da linguagem musical, portanto observamos de que forma o currículo os entende.

A presença da Música na escola com perspectiva educativa é o reconhecimento desse vasto e valoroso âmbito de expressão e criação humana. A Música, como fenômeno cultural e socialmente construído, evidencia modos singulares de aproximação entre as pessoas diante das incontáveis possibilidades de articular sonoridades, narrativas e sentidos. Mas há elementos da materialidade na música, o som, ou melhor, para além do som. (CMSCS p. 557).

Nesse sentido, procuramos, no currículo, a perspectiva educativa. Como os conteúdos da linguagem musical estão sendo tratados, quais os objetivos de conhecimentos e aprendizagem e como estão sendo direcionados para os alunos?

Com a intenção de ampliar o universo musical dos estudantes, facilitando o acesso às diversas manifestações musicais, pretende-se ampliar e potencializar a experiência estética, seus desdobramentos narrativos específicos e os processos de interpretação presentes no vasto universo musical. (CMSCS p.558)

Paralelamente, interpretamos no documento que, além de ampliar e potencializar as experiências estéticas existe, como objetivo, a ação criadora e a experimentação, de modo direto.

[...] com o universo sonoro, os parâmetros do som, suas formas de representação, os elementos da linguagem musical e a audição vasta de repertórios e manifestações musicais. Objetos do conhecimento: Representação do som - notação própria, notação simbólica, notação tradicional. Apreciação auditiva - propriedades do som, altura, intensidade, timbre, duração, repertório, elementos da linguagem musical. Expressão e

criação - Improviso livre e guiado, variações sobre um tema, produções individuais e coletivas, arranjos. (CMSCS p.560)

Seguindo nossa interpretação, na página 584 o currículo tem, como um dos objetivos de conhecimento, a rica diversidade de expressões culturais da música brasileira e suas origens. Nesse processo, há o corpo e o movimento como ato dos elementos sonoros e, a partir disso, é estabelecido a estruturação da música.

“Corpo e movimento: possibilidades de sentir o som e a música pelo gesto. Expressão corporal e parâmetros do som (duração, altura, timbre e intensidade)” (CMSCS584).

“Sons, silêncio, timbres e ambientes. Escuta de diferentes manifestações culturais. Sonorização de histórias” (CMSCS p.589)

Na página 589, interpretamos, como objetivo de conhecimento, a apreciação do universo sonoro, partindo do silêncio como possibilidade de construção rítmica, e a compreensão das funções da música e da percepção sensorial.

Aprender a “ouvir” o silêncio. Compreender o silêncio como parte da música. Explorar sons isolados em ambientes próximos da natureza. Identificar sonoridade e texturas sonoras em ambientes urbanos e do cotidiano. Explorar pulsos e ritmos dos ciclos naturais do corpo (pulsação, respiração). Explorar pulso e ritmos dos ciclos da natureza. Explorar pulso e ritmos dos objetos e equipamentos. Utilização de recursos sonoros diversos para criar ambientações em contextos lúdicos e narrativos (CMSCS p.589)

Com isso, concluímos a interpretação sobre como estão sendo tratados os conteúdos da linguagem musical e o conceito de musicalização nos documentos, e, assim encerramos, esse parágrafo.

6.6.6 Análise comparativa entre a interpretação dos documentos e as categorias dos discursos dos professores

Depois de realizada a interpretação documental e as entrevistas dos professores, demos início a uma organização textual, integrando o discurso dos professores com os elementos encontrados nos documentos.

Para realizar esse cruzamento de dados, tomamos como referência as categorias que foram construídas a partir da leitura dos discursos dos professores e das temáticas pontuadas pela interpretação dos documentos.

Nesse sentido, iniciamos a análise comparativa, discutindo a “musicalização e ludicidade para a criança”.

Em relação à musicalização, há o entendimento de que os conhecimentos, as habilidades e as capacidades devem ser estimuladas desde muito cedo, ou seja, o processo de aprendizagem deve acontecer já na educação infantil.

Isso pressupõe que o processo de aprendizagem da musicalização exige o domínio da linguagem musical e que, segundo Penna (2013), para que haja o desenvolvimento das habilidades e capacidades, a experiência de vida da criança deve ser considerada.

Nesse sentido, essa mesma autora diz que é preciso repensar as práticas e articulá-las aos esforços de reflexão e ao plano de ação da própria criança, pois faz parte da vivência infantil a experiência no processo de organização sonora.

Nessa perspectiva, não compreendemos a musicalização apenas como um procedimento da pedagogia musical, um conjunto de técnicas que se justificam em si mesmas, por sua função imediata como etapa preparatória para um estudo de música mais amplo e aprofundado, de caráter técnico ou profissionalizante. Não cabe tomar a musicalização, portanto, como um trabalho "pré-musical", uma preparação para um aprendizado nos moldes tradicionais (o estudo de "teoria musical", de um instrumento, etc.). Tampouco a entendemos como dirigida somente a crianças (o que é uma visão bastante comum) (PENNA, 2015, p. 43)

Fonterrada (2008) corrobora o compromisso que a educação musical tem em estabelecer os elementos de estruturação musical e que ela é de extrema importância, e, ainda, que existe um papel admirável em ser condutor da inserção da arte.

[...] compreender que a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora essa seja uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2008, p. 117)

Nesse sentido, o currículo municipal traz proximidade na presença da música na escola, pois acredita que os elementos da materialidade da música estão além do som.

A presença da Música na escola com perspectiva educativa é o reconhecimento desse vasto e valioso âmbito de expressão e criação humana. A Música, como fenômeno cultural e socialmente construído, evidencia modos singulares de aproximação entre as pessoas diante das incontáveis possibilidades de articular sonoridades, narrativas e sentidos. Mas há elementos da materialidade na música, o som, melhor, para além do som. (SÃO CAETANO DO SUL, 2019, P 20)

Para os professores, existe uma estreita relação entre o processo de musicalização pelo qual as crianças passam com os aspectos lúdicos, pois, para eles, desenvolver a criatividade, o conhecimento e o aprendizado a partir do universo do brincar da criança desperta o interesse, tornando o aprendizado significativo e de qualidade.

Nos estágios iniciais, o objetivo deve ser brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, dominar técnicas complexas de composição, o que poderia resultar em um esvaziamento do seu potencial educativo. Nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 10)

Segundo Piaget (apud VALENTIM, 1993),

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET apud VALENTIM, 1993, p. 94)

Da mesma forma, os professores entendem que o processo de musicalização, os conteúdos e os conceitos não podem ser explorados de forma complexa, e que o papel do formador musical infantil é conduzir a criança a perceber a música a partir de sua vivência, utilizando o brinquedo cantado e as rodas, coisas que estão presentes na vida da criança.

Reforçando a discussão desse tema, Nogaro, Fink e Piton (2015) afirmam que, nos espaços lúdicos, o aprendizado da criança estabelece entendimento de regras e trocas de experiências e saberes.

[...] Nesse sentido, a preocupação com a criança ultrapassa a barreira dos cuidados meramente assistencialistas e corriqueiros, leva o educador a estabelecer intervenções que garantam a ela desenvolver-se e atingir suas

potencialidades. Conhecer com maior profundidade como a criança aprende é uma necessidade da escola. Entender a função cerebral e sua plasticidade permite maiores e melhores intervenções educacionais, o que evidencia a grande contribuição da área da neurociência para refletir sobre estas questões. (NOGARO, FINK e PINTON, 2015, p. 280)

Os documentos acreditam na experiência lúdica, no objeto cantado e sonoro e nas rodas, para.

A aproximação e identificação do universo sonoro e suas possibilidades expressivas caminham para um processo de apreensão, análise e compreensão se o estudante assumir ativamente a música como um âmbito lúdico-criador. Para musicalizar e para engajar-se no universo da música, é indicado cantar, tocar, ouvir, apreciar, criar objetos sonoros, interpretar, improvisar, representar, relacionar e situar as diversas narrativas musicais com seus contextos históricos, sociais e políticos. Destacamos, portanto, a experiência musical como fenômeno ativo, imbuído de um processo lúdico-criador. (SÃO CAETANO DO SUL, 2019, p. 559)

Contudo, observamos uma aproximação dos discursos dos professores em relação à sequencialidade da proposta do currículo do município no sentido de musicalizar, onde acreditam que, no processo de musicalização, a apreciação musical é uma possibilidade para despertar, na criança, o senso crítico e o respeito com as possibilidades estéticas da diversidade cultural.

Para Penna (2015), é necessária a criação de umas pontes para que os alunos possam sair de uma cultura de massa em que vivem para o conhecimento, a compreensão, o respeito e a abordagem crítica.

Em nossa proposta de musicalização, o partir da realidade musical vivenciada pelo aluno é inseparável de sua abordagem crítica, direcionada para a compreensão de suas riquezas e limites, passo necessário para criar o desejo e a possibilidade real de expandir o próprio universo de vida. Para que o aluno possa sair do gueto musical em que vive, é preciso construir pontos sobre o fosso que o cerca levando-o o mais longe possível. Essas pontes precisam estar apoiadas sobre a sua vivência real cotidiana que deve ser considerada não apenas sob o aspecto musical, ou lhe faltarão os meios para alcançá-las e caminhar sobre elas. (PENNA, 2015, p. 46)

Fonterrada (2008) diz que, além disso, os elementos da música, como som, duração, timbre e intensidade, devem ser consolidados como um dos objetivos da atividade de sensibilizar os alunos, desenvolvendo sua capacidade de recepção do fenômeno musical e de senso crítico.

Importante por ser a base sobre a qual se assenta a música; é essa base que permite liberdade da escuta, que libera o indivíduo de qualquer sistema, inclusive do tonal, e o dispõe a aceitar, sem pré-julgamentos, outros tipos de organização sonora, como a da música contemporânea ou de outras culturas que utilizam, por exemplo, intervalos menores que semitom. (FONTERRADA, 2008, p.143)

Entretanto, França e Swanwick (2008) apresentam a necessidade de haver um objetivo para audição, sendo o ouvir com o fim em si mesmo ou uma escuta inerente a uma apreciação musical na qual

O ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical. É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 12)

Diante disso, encontramos proximidade entre os discursos dos professores e dos teóricos, pois ambos acreditam na necessidade de despertar o senso crítico e o ouvido musical, abrindo para diversas possibilidades de escuta com uma preocupação estética onde o conhecimento adquirido da criação é ampliado a outras áreas de conhecimento.

Pelo que foi observado, tanto os professores quanto o currículo municipal entendem a musicalização como algo que deve fazer parte do contexto educacional, pois contribui para o desenvolvimento da criança. Entretanto, os documentos das unidades escolares não apresentam conteúdos de forma significativa no sentido de orientação para os trabalhos dos professores.

Seguindo a análise comparativa, discutiremos a categoria “musicalização, Atendimento Especializado Educacional e inclusão” buscando discutir as relações de aproximação e distanciamento entre o discurso dos professores e os documentos oficiais.

Sendo assim, observamos o compromisso que o currículo municipal apresenta e os vários princípios que pretendem nortear a organização do currículo escolar e a ação do professor.

Um desses princípios é a inclusão de que

[...] reconhecendo a importância das práticas educacionais inclusivas para que a escola seja lugar adequado a todas e todos, inclusive para os educandos com deficiência. Assim, ressignificar as práticas pedagógicas, a organização do espaço escolar, enfim, de tornar e manter acessível a aprendizagem é um documento orientador desse documento. (CMSCS p.24)

Para Sasaki (2009), todos os alunos devem ser matriculados no ensino regular, sendo a escola inclusiva o local onde o aprendizado ocorre a partir do olhar dos alunos, os quais possam aprender a partir de suas próprias especificidades.

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das

escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. (SASSAKI, 2009, p. 15)

Nesse sentido, percebemos a proximidade entre o teórico, o documento municipal e a Lei nº 13146 de 6 de julho de 2015 na qual o objetivo é assegurar e proporcionar condições de igualdade e liberdade para a pessoa com deficiência.

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2016)

Os professores parecem reconhecer o que estabelece a legislação e se mostram a favor da inclusão, acreditando que todos precisam estar juntos, e que essa troca de experiência que uma vivência conectada pode trazer gera benefícios para todos. Na mesma direção de pensamento, percebemos que o currículo propõe esforços para pensar uma educação integral e inclusiva e que sua construção foi estabelecida pela experiência escolar e docente, com um pensamento em uma educação humanizada.

[...] para pensar educação, avaliar o nosso caminhar, aperfeiçoar o nosso fazer, ressignificar as nossas concepções e práticas denotam o nosso compromisso com o oferecimento de uma educação integral, inclusiva e justa às crianças, aos adolescentes e aos jovens da rede municipal de educação. (CMSCS p.34)

A Proposta Curricular do Município, ao manifestar a perspectiva de uma educação integral, inclusiva e justa, de certa maneira, defende a necessidade de mudança, em alguns sentidos, nas suas funções, na comunidade escolar, nos pais, nos grupos interessados, no modo de convivência. Toda a trajetória escolar tem que ser repensada.

É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. (MANTOAN, 2003, p. 09).

Corroborando essa ideia em outro momento o mesmo documento estabelece que:

O direito à educação de qualidade é inquestionável e, por isso, o município de São Caetano do Sul considera como princípios fundamentais na construção deste currículo a equidade, a inclusão, a integralidade, a universalidade e a territorialidade. Esses princípios estão fundamentados na compreensão do que seja uma Educação Integral que, tal como se detalhará mais adiante, visa ofertar um projeto educativo em sintonia com a vida, atento às necessidades da sociedade contemporânea, no qual os estudantes são vistos como sujeitos de direitos em todas as suas dimensões. (CMSCS p. 22)

Novamente, podemos perceber grande preocupação com a educação inclusiva, o que demonstra que o sistema educacional deixa claro que a diversidade deve ser considerada nas propostas de elaboração dos projetos pedagógicos das escolas.

As práticas inclusivas vêm se constituindo ao se deparar com a diversidade. Propostas precisam ser pensadas e direcionadas às necessidades e às potencialidades de bebês, crianças, e estudantes do Ensino Fundamental, tendo-os como protagonistas. É fundamental considerar o seu desenvolvimento na perspectiva integral, em todas as suas dimensões (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral). (CURRÍCULO MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL p. 34)

Os professores, quando questionados a esse respeito, demonstraram, em seu discurso, que a inclusão a partir de um pressuposto baseado na diversidade deve ser acompanhada por um profissional especialista com conhecimentos específicos sobre deficiência de maneira integrada com o fazer pedagógico dos professores de música.

“[...] , portanto, a interação do professor do AEE e do professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial à criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente.” (BEDAQUE, 2011, p. 55)

O discurso dos professores vem ao encontro da preocupação do documento municipal visto que existe a responsabilidade de seguir de acordo com a legislação. “A educação especial, o atendimento educacional especializado e das outras providências”. (BRASIL, 2011)

[...] o município possui, nas suas unidades escolares, a presença de um educador no AEE (atendimento educacional especializado) que, em consonância com a legislação, tem como função complementar ou suplementar a formação dos bebês, das crianças e dos estudantes do Ensino Fundamental via disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras a fim de garantir a plena participação de todos na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (CURRÍCULO MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL p. 35).

Entretanto, apesar de tanto a proposta curricular do município quanto os professores manifestarem direcionamentos para uma atividade integrada entre o AEE e o professor de música, as unidades escolares, na elaboração de seus projetos, não apresentam uma unidade de entendimento. Algumas enfatizam a relação do professor com o atendimento educacional especializado (AEE) e outras pouco mencionam esse vínculo.

Seguindo a análise comparativa, discutiremos nossa última categoria denominada “a construção do currículo através da vivência profissional” que procurou estabelecer as relações entre os discursos das práticas pedagógicas dos professores, numa perspectiva inclusiva, e os documentos oficiais.

O currículo municipal manifesta uma preocupação com o respeito às diferenças e a pluralidade.

[...] consideramos que a experiência democrática dentro da escola não se realizará sem que a gestão educacional, igualmente, seja democrática ou a tenha como princípio; sem que as práticas pedagógicas sejam expressão da diversidade de modos de viver na sociedade; sem que o aprender e o ensinar encontrem fluxo no diálogo que respeite a pluralidade de ideias. (CMSCS pág. 23).

Com o mesmo entendimento, os discursos dos professores revelaram que há, nas atividades dos professores, a intenção de que todos participem, respeitando as individualidades e os limites de aprendizagem de cada um, sinalizando um compromisso social que abranja as diferentes manifestações musicais presentes nas diversas culturas.

Segundo Penna (2007),

[...] um profissional capaz de assumir – e responder produtivamente ao: • 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. (PENNA, 2008, p.5)

Nesse sentido, percebemos que os documentos das unidades escolares têm proximidade, pois, em sua construção, existe a preocupação de estabelecer, a toda

a sociedade escolar, que a prática pedagógica seja direcionada para o desenvolvimento pleno do aluno, respeitando seu contexto social.

[...] nos ideais da democracia e justiça social e, nos ideais que devem conduzir a prática educacional ao pleno desenvolvimento do ser humano, capacitando-o ao convívio social. (PPP EC)

Considerar a realidade do educando para contextualizar a prática pedagógica e a partir dessa compreensão, entender as relações que existem entre o indivíduo e a complexidade social. (PPP EB)

Valorização dos projetos pedagógicos implantados, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (PPP EA).

Vale salientar, no entanto, que, para atingir esse objetivo, segundo Mateiro e Ilari (2010), o professor precisa estar sempre em processo de formação continuada, refletir e aperfeiçoar a sua prática a fim de que atuem de forma mais satisfatória na sala de aula. “Os professores, como profissionais reflexivos, precisam, constantemente, portanto, avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos”. (MATEIRO e ILARI, 2010, p.16).

Porém, nos discursos dos professores, apresenta-se uma dificuldade já na formação inicial, pois relatam a falta de subsídios para trabalhar com pessoas com deficiência e que o conhecimento parcial do currículo revelando uma lacuna que pode prejudicar a ação pedagógica.

Segundo Mantoan (2003), “O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (MANTOAN, 2003, p. 42). Para a autora, os professores esperam um plano de ação, um manual prático, e necessitam de laudos específicos de cada deficiência como solução das problemáticas em sala de aula.

[...] uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo. (MANTOAN, 2003).

Segundo Penna, (2008) a formação inicial é imprescindível para os resultados em sala de aula, entretanto isso não é suficiente porque o professor além da

formação inicial precisa ser capaz de desenvolver as atividades de acordo com as necessidades do contexto escolar.

[...] uma formação inicial adequada é fator primordial para a qualidade da prática pedagógica, de modo que, na falta de profissionais qualificados, os conteúdos curriculares obrigatórios poderiam ser oferecidos de modo até mesmo contraproducente. No entanto, não basta contratar professores com habilitação específica em música, pois eles precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para o contexto educacional da escola de educação básica. (PENNA, 2008, p. 62)

Nesse sentido, (BRITO, 2003) apresenta como possibilidade metodológica que

[...] o professor deve atuar sempre como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da Educação Infantil. (BRITO, 2003, p.45)

Sob o mesmo ponto de vista, observamos, nos discursos dos professores, que eles buscam programar em suas aulas e atividades de forma dinâmica, com movimentação corporal, com jogos rítmicos e atividades lúdicas com o objetivo de que todos os alunos se sintam dentro do processo.

Segundo, Brito (2003)

Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. (BRITO, 2003, p. 46).

Também foi observado, nos documentos das unidades escolares, que existem esforços para viabilizar o trabalho dos professores, sendo esses os responsáveis pelas rotinas educativas, direcionando e oportunizando o entendimento dos conteúdos e conceitos, buscando como norteadores o documento referencial da unidade escolar e das esferas municipal e federal.

Percebemos nos discursos dos professores que, em suas atividades, busca-se a construção do conhecimento e a participação colaborativa entre os alunos, “Cabe ressaltar que a professora e o professor podem ter em TODAS as crianças parceiros potentes para tal planejamento” (SÃO CAETANO DO SUL, 2019, p 230). Para que a troca de experiências no processo de conhecimento e habilidade da linguagem musical seja de forma de empatia entre os pares para que o haja crescimento entre todos.

Apesar de encontrar, nos documentos, esforços para viabilizar os trabalhos, segundo os professores, as atividades que contemplam datas comemorativas e extracurriculares durante o ano letivo são prejudiciais já que interrompem o processo das aulas, não sendo possível cumprir integralmente o planejamento anual.

Enfim, para constituir relações entre o discurso dos professores com elementos encontrados nos documentos e as reflexões teóricas houve o propósito de identificar a correlação. A seguir, há o desenvolvimento de uma proposta que acreditamos complementar com uma formação continuada, no sentido de colaborar com essa correlação.

7 PRODUTO: PROPOSTA

A partir do estudo realizado, observamos que o professor (a) não se sente preparado para trabalhar com a musicalização em uma perspectiva de inclusão.

Como já apontado anteriormente, esta dificuldade advém da formação inicial que os professores tiveram e isso dificulta sua ação pedagógica, pois não se sentem suficientemente instrumentalizados para colocar em prática processos metodológicos que incluam os alunos com deficiência.

Nessa perspectiva, temos como proposta apresentar um projeto de formação continuada que poderá ser implementado na rede municipal de São Caetano do Sul para os professores de música dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa proposta pretende tomar como base a experiência acadêmica e profissional dos participantes de maneira que haja uma construção coletiva advinda da prática pedagógica exercitada no cotidiano. Além disso, temos como pressuposto que a elaboração de uma ação inclusiva na escola depende do processo de desenvolvimento reflexivo do próprio professor.

Assim, a formação proposta toma como pressuposto os estudos realizados por Donald Schön (2000) que indicam um processo baseado na ação-reflexão-ação.

Assim, partindo dos resultados obtidos nos discursos dos professores em suas respectivas entrevistas, observamos que há grande necessidade de aprofundarmos os temas discutidos neste trabalho, pois os professores demonstraram não ter conhecimento detalhado no que se refere ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, ocasionando, assim, uma ausência de compreensão nas questões legislativa, Federal e municipal, ainda mais no entendimento para atingir para as crianças.

As transformações na sociedade nos convidam a pensar a Educação como um processo no qual seja possível assegurar o direito de aprendizagem através de um currículo inclusivo no qual todos os estudantes com deficiência possam ser vistos para além das suas limitações, ou seja, a partir de uma aposta verdadeira no seu potencial.

No âmbito da educação, muitas pesquisas sobre práticas inclusivas têm sido discutidas e desenvolvidas. No entanto, em relação ao ensino de música, essas pesquisas ainda se fazem necessária já que todos devem ser incluídos no processo de aprendizagem dessa linguagem.

Objetivo da proposta de formação:

- Estimular a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores de música quando trabalham a musicalização.
- Identificar o conhecimento que os professores possuem sobre o processo inclusivo e o que não conhecem.
- Discutir as dificuldades que os professores encontram em trabalhar com a musicalização e a inclusão.
- Levantar temas que podem ser estudados durante o processo de formação.
- Elaborar sequências didáticas para o trabalho com musicalização e inclusão.
- Aplicar as sequências elaboradas
- Refletir sobre as aplicações e reelaboração das sequências didáticas.

Oficinas de formação

Como já mencionado no início dessa proposta, as oficinas tomam por base a teoria de Donald Schön e o estabelecimento de relação com os dados encontrados nesse estudo.

Para tanto, dividimos a formação em seis momentos (seis oficinas). Cada uma delas teve um propósito específico buscando contemplar os objetivos propostos pela formação.

A primeira oficina constou de:

Duração: 06 oficinas

Público alvo: Professores de Música do Ensino Iniciais Fundamentais.

Metodologia:

As atividades da formação foram desenvolvidas por meio de oficinas, que foram planejadas de forma adequada às necessidades e expectativas dos participantes, com a colaboração dos profissionais do atendimento Educacional Especializado.

Programação dos encontros:

Abertura com uma apresentação musical com os professores de música.

1º Encontro: Ajudar os participantes a refletirem sobre si mesmos como aprendizes e sobre a aprendizagem, para compreender melhor como as crianças aprendem proporcionando uma reflexão sobre a sua prática pedagógica no ensino da musicalização no ensino fundamental das séries iniciais.

Atividade: Complete individualmente as seguintes frases:

7.6 Aprendo devagar quando...

7.7 Aprendo depressa quando...

7.8 Acho que aprender é fácil quando...

7.9 Aprendo bem com alguém que...

7.10 Gosto de aprender quando...

Após responder as questões individualmente, abrir para discussão em plenária. No segundo momento realizar leitura do texto de apoio "O que sabemos sobre aprendizagem"

2º Encontro: Identificar os desafios e possibilidades do ensino e aprendizagem da musicalização nas séries iniciais do ensino fundamental

Atividade: Solicitar que os participantes se organizem em pequenos grupos e relacionem os principais desafios, no ensino da Musicalização para os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental.

3º Encontro: Identificar e compartilhar os conhecimentos sobre conceito de "O que é Acessibilidade", apresentando os tipos de acessibilidade Atitudinal, Arquitetônica e Metodológica discutir (BRASIL, Decreto nº 5.296. De 2 de dezembro de 2004

Atividade: Propor aos participantes a realização da dinâmica SQA (o que sei? O que quero saber e o que aprendi?).

Os participantes se organizam em grupos e iniciam debatendo sobre o que já sabem sobre Acessibilidade. Em seguida registram o que gostariam de saber sobre. Após a discussão e leitura de texto de apoio, o grupo finaliza com avaliação do encontro, registrando o que aprenderam sobre o tema trabalhado.

4º Encontro: Sequência dos tipos de acessibilidades programáticas, instrumental, de transporte e nas comunicações, aspectos educacionais importantes para a prática pedagógica; Adaptações curriculares no Ensino fundamental e elaboração de sequência didática para o trabalho do ensino da Musicalização e inclusão, nas séries iniciais do Ensino fundamental.

5º Encontro: Discussão teórica sobre os diferentes tipos de deficiência; aspectos educacionais importantes para a prática pedagógica; Adaptações curriculares no Ensino fundamental e elaboração de sequência didática para o trabalho do ensino da Musicalização e inclusão, nas séries iniciais do Ensino fundamental.

6º Encontro: Convidar os participantes a organizarem-se em subgrupos e propor para cada grupo em estudo de caso.

Cada grupo recebeu um estudo de caso para elaboração de uma aula de música inclusiva.

Exemplo: Em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com 30 estudantes, sendo que um deles é deficiente auditivo.

JOGOS MUSICAIS E INCLUSÃO.

Fechamento com apresentação musical com os professores de música.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a linguagem musical na escola é algo bastante debatido pelos profissionais que atuam com essa área e com pesquisas em educação.

Entretanto, as contribuições que essa linguagem pode dar para o processo de inclusão, pelo que notamos, é algo que necessita de aprofundamento, pois estamos distantes de uma realidade que considere as pessoas com deficiência como sujeita com direito a aprendizagem como estabelece a LDBEN. (BRASIL, Art. 4º, 1996)

Nesse sentido, os professores de música possuem um papel fundamental nesse processo uma vez que são eles que desenvolvem os conteúdos na área.

Como a quantidade de conteúdos é vasta, este estudo fez um recorte abordando somente o processo inicial da aprendizagem musical, ou seja, a musicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso estabelecemos como campo de investigação o Município de São Caetano do Sul.

Para esse trabalho foi necessário evidenciar a relevância e os benefícios que a musicalização estabelece no processo de desenvolvimento da criança, e de que forma esses benefícios estão sendo ensinados para as crianças com deficiência.

O objetivo geral do estudo foi compreender a constituição das práticas pedagógicas dos professores de música nos anos iniciais do ensino Fundamental, em São Caetano do Sul, quando desenvolvem o trabalho de musicalização com as crianças com deficiência.

Para isso se tornou importante, também, compreender de que forma os projetos político-pedagógicos das unidades escolares contemplam a educação dos alunos com deficiência e a musicalização, uma vez que a prática dos professores de música, de certa maneira, tem vínculos com as preocupações das propostas educacionais.

Para tanto, identificamos, na proposta curricular do Município, qual a abordagem dada na área da arte, especificamente na linguagem musical, e a relação que é estabelecida com a inclusão dos alunos com deficiência em sala regular no Ensino Fundamental.

Por fim, conseguimos entender, por meio de entrevistas abertas, as ações educativas desenvolvidas por professores de música em sala de aula comum, e suas dificuldades e limitações encontradas no ensino musical de alunos com deficiência.

O conjunto dessas investigações de dados evidenciou que os professores entendem o quanto é importante o processo de musicalização, e, dentro de suas práticas docentes, procuram elaborar suas atividades de forma lúdica e flexível, trazendo suas experiências próprias, bem como considerando as experiências e as bagagens culturais dos alunos como forma de respeitar as pluralidades de ideias, valorizando as habilidades individuais.

Os dados obtidos nas interpretações dos professores e nos pensamentos concebidos pelos autores destacados do referencial teórico, em conjunto com o entendimento dos documentos analisados, foi possível perceber convergência no processo de musicalização. E, com isso, concluímos que a linguagem musical no processo de musicalização por um lado é desenvolvida dentro das possibilidades e limites dos professores em sala regular, e, por outro lado, esse processo não contempla os alunos com deficiência fazendo com que a inclusão não seja efetivada.

Esta constatação a que chegamos deve-se a um discurso análogo dos professores que afirmam que, ao desenvolver as atividades das aulas de musicalização com pessoas com deficiência, se encontram perdidos, pois relatam a falta de formação inicial e de conhecimento na questão da inclusão. Em seus discursos, acreditam na escola especial, e, com pensamento de integração em vez de inclusão, demonstram falta de conhecimento conceitual e legislativo.

Apesar dessa constatação, concluímos que todos os professores são a favor da inclusão educacional de pessoas com deficiência, sem exceção de acolhimento. Entretanto, em seus discursos, percebemos o não conhecimento aprofundado sobre o assunto.

Ao olhar para o currículo municipal, notamos esforços para cumprir a determinação legislativa em relação à inclusão, apresentando diretrizes e propostas pedagógicas para que a equidade seja estabelecida nas unidades escolares.

Entretanto, o projeto político pedagógico das unidades escolares não apresenta subsídios suficientes para os professores, deixando lacunas. Porém, nos discursos dos professores, percebemos que, na construção de seus planejamentos, não buscam orientação nos documentos.

Sendo assim, observamos que essa carência traz interferências substanciais para que as atividades dos professores sejam eficazes. Mesmo que o projeto político pedagógico das unidades escolares esteja em déficit, ele é a principal ferramenta de

planejamento e avaliação, e, por meio dele, são norteadas as práticas, sendo imprescindível que sejam revisados, atualizados e acessíveis.

Mesmo com este cenário, os professores, sempre que possível, procuram, em suas atividades, fazer com que os alunos se sintam participantes e seus esforços e conquistas sejam valorizados, incentivando a empatia do grupo e a troca de experiência no processo de aprendizagem.

Retomando Penna (2015), a formação inicial é importante, mas não basta, pois, o professor precisa ser capaz de resolver, em suas práticas docentes, as dificuldades diárias.

Nesse sentido, é possível inferir que a formação continuada é uma grande aliada, pois deixa os professores, mais seguros, engajados, motivados e preparados para receber as pessoas com deficiência, melhorando assim, cada vez mais, sua prática e aperfeiçoando, significativamente, a qualidade de ensino.

Portanto, para que esse processo seja efetivamente realizado, é preciso o esforço de todos, incluindo o poder público, a comunidade escolar, os alunos, a família, a sociedade em geral.

A partir da pergunta de pesquisa, encontramos indícios de que existem elementos de aproximação bem como distanciamento que demonstram que o processo de inclusão não está sendo feito da forma efetiva.

Assim, o produto final desta pesquisa de Mestrado Profissional é a de uma formação continuada que poderá ser executado na rede municipal de São Caetano do Sul para os professores de música dos anos iniciais do Ensino Fundamental para que possam incorporar o processo de inclusão e, simultaneamente, adquirir subsídios para pensar suas práticas pedagógicas.

Retomando nossa metodologia, foram feitos um estudo de caso qualitativo onde os dados foram coletados por meio de entrevistas feitas a partir dos discursos dos professores e uma análise dos documentos para dar respostas aos nossos objetivos específicos. A partir dos dados obtidos, foi feita uma triangulação com os nossos referenciais teóricos.

Essa retomada se fez necessária para apresentar nossas limitações diante das dificuldades que encontramos. A partir da metodologia proposta, percebe-se que o trabalho poderia ter sido realizado com uma pesquisa mais ampla na coleta de dados e com um número maior de entrevistados. Da mesma forma, faltou a

observação das práticas dos professores, que se encontrava na proposta inicial, mas não foi possível em razão do isolamento social.

As limitações e dificuldades apontadas por esse trabalho são indicativas para pesquisas futuras que possam ser desenvolvidas sobre o mesmo assunto, contribuindo assim para ampliação deste tema e olhares.

Assim, esperamos que esta pesquisa e a proposta de formação continuada aqui apresentada possam contribuir para o processo de conhecimento dos professores nos aspectos de inclusão, por meio de um trabalho de musicalização com alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilo e avestruzes: Falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AUTORES, V. **Diferenças e preconceitos nas escolas alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p.11 a 30.

ANTUNES, A. **O seu olhar**. [S.l.]: RCA Records, 1995.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

BEDAQUE, S. A. D. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/Rn**. Natal: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, 2011. 160 p.

BRASIL. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Lei Nº 13.278**, de 2 de maio de 2016., Brasília, 02 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, Brasília, 13 jun 2001.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, Brasília, 25 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência - plano viver sem limite, Brasília, 17 nov 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Fixa as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus, Brasília, 18 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei 11.769**. Lei de Diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, Brasília, 18 ago. 2008.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação - PNE e da outras providências, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.278**. Inclui música e teatro no currículo básico, 02 mai. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com

deficiência nos cursos técnicas de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 28 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**, Brasília, 1997.

BRASIL. **Portaria interministerial Nº 02**. Altera a Portaria Interministerial MEC/ME nº 4, de 27 de dezembro de 2019, que estabelece os, Brasília, 10 ago.2020.

BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical; contexto características e possibilidades. **ABEM**, p. 7 -16, 2007.

BUARQUE, C. **Cantando no toró**. [S.l.]: RCA, 1987.

CEUMAR. **Oração do anjo**. [S.l.]: Circus Produções Culturais & Fonográficas,2009.

DA VIOLA, P. **Meu violão**. [S.l.]: Warner Music Brasil, 1982.

DECKERT, M. **Educação musical: da teoria á prática na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2012. 12 p. ISBN 17.

FARINA, M.; GOMES, N. S.; FONON, C. D. **Espiritualidade, religiosidade e religião: reflexão de conceitos em artigos psicológicos**. Imed, p. 03 jan.2016.

FERNANDES, I. M. B.. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação**. USP. São Paulo, p. 349. 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F. **Educação musical escolar**. Brasília: TV Escola, v. Boletim 08, 2011.

FILHO, T. A.. Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva. **Universidade Federal da Bahia. Faculdade de**, Salvador, 2009.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2008.

FONTEERRADA, M. T. O. **Música e meio ambiente: a ecologia sonora**. São Paulo: Irmão Vitale, 2004. 07 p.

FRANÇA, C.C.; Outros que contem passo por passo. In: SILVA, H. L. D. S.; BAETAZILLE, J. A. **Música e educação**. Barcelona: EDUEMG, 2015. p. 51-64.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição e Performance na educação musical: Teoria e Prática. **Em pauta**, França, v. 13, n. 21, p. 33 - 37 dez. 2002.

FREYRE, G. Aspectos da Influencia africanano Brasil. **Revista Del Cesla**, p. 382, abr. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora AtlasS.A., 2008.

GIL, G. **Clichê do clichê**. [S.l.]: Warner Music Brasil, 1895.

GIL, M. Marcos Legais. **Diversa educação inclusiva na prática**, São Paulo, set. 2017.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. F. **História da música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1994.

IAZZETA, F. A Música de Hoje. **1º Fórum Catarinense de musicoterapia**, Florianópolis, 31/08 e 01/09 ago. 2001.10.

IBGE. **São Caetano do Sul**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-caetano-do-sul.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

JECUPÉ, K. W. **A Terra dos mil povos**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

LIMA, L. M. Doutorado. **Antonio Nóbrega: a expressão Linguística-poética-musical de um brincante pernambucano**, Rio de Janeiro, 2006.

LOURO, V. **Música e educação série diálogos do som**. Barbacena: EDUFMG, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011.

MED, B. **Teoria da música**. Brasília, DF: musimed, 1996. 11 p.

MELATTI, J. C. **Povos indígenas do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MIRANDA, F.. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. **Ensaio teórico**, Manaus, v. 2, p. 13, jun. 2019.

MUNIZ, H. W. A. **O ensino de música na educação básica**. Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, p. 159. 2017.

NOGARO, A.; FINK, A.; PINTON, M. R.. Brincar: Reflexões A Partir [Da] Neurociência Para Aconsolidação Da Prática Lúdica Na Educação Infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 278 – 294 dez. 2015.

NOGUEIRA, J.; PINHEIRO, P. C. **Poder da criação**. [S.l.]: Universal Music International Ltda. 1980.

OLIVEIRA, L. C. F. Mestrado. **A Importância da solidão no Zaratruta de Nietzsche**, Janeiro, 2013.119 p.

OLIVEIRA, M. F. D. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

PENNA, M. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica. **Inter meio**, Campo Grande, v. 19, p. 53-75, Jan./Jun. 2013.

PENNA, M. Caminhos para conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **ABEM**, Paraíba, v. 19, p. 19 - 64, mar 2008.

PENNA, M. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015. PEREIRA, E. P. R. **A educação musical no Brasil temática, concepções e linha**. Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, 2019.

PQD, M.; CLAUDEMIR, C. **Oração de Ogum**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2008.

QUADROS JR., J. F. S.; QUILES, O. L. **Música na escola**: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. Goiânia: Revista Música Hodie, 2012.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **ABEM**, Londrina, p. 23 à 38, Jul 2012.

REGINATO, D. **Projeto ateliê de canto em grupo**: O olhar docente sobre a formação musical na Rede Pública. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. São Paulo, p. 115. 2019.

REIS, V. D. S.. **A formação de um coral na Emef Gonzaguinha**: “cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p.160. 2020.

RIBEIRO, B.; VIANNA, H.; BARONE, J. **Selvagem**. Rio de Janeiro: EMI, 1986.

SANTOS, T.; BARBOSA, R. D. S. **Educação inclusiva**. Londrina Educacional S/A, 2016.

SASSAKI, R.. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista nacional de reabilitação (reação)**, São Paulo, p. 10-16, mar/abr. 2009.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHOPENHAUER, A. **Dores do mundo**. [S.I.]: EDIOURO, 1985.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s revista eletrônica**, Campina Grande, v. 17, set. 2015.

SILVA, J. R. D. **A formação estética do professor e o ensino de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental**. Universidade Municipal De São Caetano Do Sul. São Caetano do Sul, p. 147. 2018.

SOBREIRA, S.. A Educação musical e principais legislações. **Interlúdio**, v. 5, n. 7, p. 10 - 27, 2007.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **ABEM**, p. 07-12, 2004.

SOUZA, P. C. P.; LOURENÇO, R. Um breve histórico das legislações sobre o ensino da música no Brasil. **An Sciencult**, Paranaíba, p. 358 370, out. 2017.

TATIT. **Felicidade**. São Paulo: Dabliú, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

VAINFAS, R. **Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro:Objetiva, 2001.

VELOSO, C. **Oração ao tempo**. [S.I.]: Philips Records, 1979.

YAMASAKI, A. **Bentevi, Itaim**. São Paulo: Projeto Memória Musical, IPEDESH,2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman,2001.

ZIMERER, F.; ZORDAN, A. R.; SOUZA, R. Reis do Boi: Influência Portuguesa na cultura Popular. **European review of artistic studies**, v. 6, p. 46-66, set. 2015.

APÊNDICE 1

Quadro objetivo de leitura

Tema	Subtema	Objetivo de leitura
Linguagem musical	Conteúdo	IDENTIFICAR NOS DOCUMENTOS O CONCEITO DE MUSICALIZAÇÃO E DE LINGUAGEM MUSICAL
	Os diferentes conceitos musicais explícitos no currículo	IDENTIFICAR COMO ESTÁ SENDO TRATADOS OS CONTEÚDOS DA LINGUAGEM MUSICAL
Inclusão	Concepção de Inclusão	IDENTIFICAR AS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO
	A inclusão e as áreas de conhecimento	IDENTIFICAR A RELAÇÃO QUE SE ESTABELECEM INCLUSÃO COM AS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO E ESPECIFICAMENTE A MUSICAL

ANEXO A

LEI	EMENTA	SOBRE MÚSICA, O QUE ESTÁ PRESENTE EM LEIS e DECRETOS
DECRETO Nº 1.331 A - DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854	Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.	[...] Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa. [...]
DECRETO Nº 981 de 08 DE NOVEMBRO DE 1890	Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal.	O ensino de música está presente neste Decreto, indicando os conteúdos a serem ministrados: Musica - Canticos escolares aprendidos de outiva. Musica - Canticos. Conhecimento e leitura das notas. Musica - Conhecimento das notas, compassos, claves. Primeiros exercicios de solfejo. Canticos. Musica - Revisão. Exercicio graduado de solfejo. Canticos. Musica - Revisão, com desenvolvimento dos elementos de arte musical. Exercicios de solfejo. Dictados. Canticos a unisono e em côro. Musica - Desenvolvimento do programma precedente. Solfejos graduados. Dictados. Córos. Musica Elementos da arte musical. Solfejos graduados. Córos: 3 horas. Musica - Solfejos. Córos. Dictados: 1 hora.
DECRETO N.19.890 – DE 18 DE ABRIL DE 1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário	Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob-regime de inspeção oficial. Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar. Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuidas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação: 1ª série: Português – Francês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico). 2ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico). 3ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História natural – Desenho – Música (canto orfeônico). [...] Art. 75. O professor de música do Colégio Pedro II será contratado. [...] Art. 79 [...] [...] § 2º O exame de cada disciplina constará se uma prova escrita e de uma prova oral ou prático-oral conforme a natureza da disciplina. [...]

<p>DECRETO-LEI Nº 9.494 de 22 DE JULHO DE 1946</p>	<p>Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico</p>	<p>[...] TÍTULO I Da organização do ensino de canto orfeônico CAPÍTULO I Da finalidade do ensino de canto orfeônico. Art. 1º O ensino de canto orfeônico terá por finalidade: I. Formar professores de canto orfeônico; II. Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico; III. Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores. [...]</p>
<p>LEI Nº 51.215 DE 21 DE AGOSTO DE 1961</p>	<p>Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País.</p>	<p>[...] Art. 2º A Educação musical nos Jardins de Infância deve ser praticada sob a forma de recreação obedecendo ao seguinte plano: a) por meio de assimilação dos fenômenos básicos da música - Ritmo e Som; b) por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer tipo de conduta sonora; c) por meio de cantigas de roda. Art. 3º A Educação música nas escolas Pré-Primárias, deve ser também praticada sob a forma de recreação, obedecida ao seguinte plano: a) por meio do treino auditivo do ritmo; b) por meio do treino auditiva do som; c) por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer tipo de conjunto sonoro; d) por meio de câro orfeônico; e) por meio de danças folclóricas nacionais e estrangeiras; f) por meio de cirandas dramatizadas. [...]</p>
<p>LEI Nº 5.692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971</p>	<p>Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.</p>	<p>[...] Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. [...]</p>
<p>LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996</p>	<p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional</p>	<p>[...] Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. [...]</p>

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".	<p>“<u>Art. 26-A.</u> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.</p> <p>§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o povos indígenas na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.</p> <p>§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)</p> <p>[...]</p>
LEI Nº 11.769 DE 18 DE AGOSTO DE 2008	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.	<p>[...]</p> <p>Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:</p> <p>“Art. 26.</p> <p>.....</p> <p>§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)</p> <p>[.]</p>
LEI Nº 12.287 DE 13 DE JULHO DE 2010	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte.	<p>Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>“Art. 26.....</p> <p>.....</p> <p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p> <p>[...]</p>
LEI Nº 13.278 DE 02 DE MAIO DE 2016	Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.	<p>“Art. 26.....</p> <p>.....</p> <p>§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.</p> <p>.....” (NR)</p> <p>[.]</p>

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]	[...] "Art. 26..... § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. [...]
--	--	--

Fonte: elaborado pelo Reis

