



Educação musical e inclusão em escolas da Educação Básica

MODALIDADE: PÔSTER

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Crislany Viana da Silva
UFPE - *crislany_viana@hotmail.com*

Cristiane Maria Galdino de Almeida
UFPE - *cmgabr@yahoo.com.br*

Resumo: O presente texto trata da pesquisa de Mestrado em andamento, cujo objetivo é analisar a prática docente desenvolvida por professores de música no ensino de crianças com deficiência incluídas em escolas de educação básica da rede municipal de Olinda-PE. Utilizando como estratégia o estudo de casos, sua metodologia inclui observações, entrevistas e análise documental. O referencial teórico aborda conceitos relativos à prática docente, inclusão e educação musical inclusiva.

Palavras-chave: Prática docente. Educação musical inclusiva. Educação básica.

Music Education and Inclusion in Basic Education School

Abstract: This research project proposes to analyze the teaching practice developed by music teachers in the education of disabled children included in basic education schools in Olinda-PE. Being case study employed as a strategy, its methodology will be based on observations, interviews and document analysis. The theoretical framework will address concepts related to teaching practice, inclusion and inclusive musical education.

Keywords: Teaching Practice. Inclusive Musical Education. Basic Education.

1. Introdução

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

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

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

Ao tratar sobre esse atendimento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que todas as crianças devem, sempre que possível, aprender juntas em classes comuns, independentemente de suas dificuldades ou diferenças (BRASIL, 2001). Para efetivação da inclusão, o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem por objetivo “prover

condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011).

Por outro lado, a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a LDBEN, inclui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas e, em decorrência disso, atualmente, existem muitos professores de música atuando em escolas de educação básica, atendendo alunos com deficiência em processo de inclusão e por isso, precisam estar preparados para recebê-los e incluí-los em todas as atividades propostas em sala de aula e em todos os estágios do processo pedagógico. Porém, estudos indicam que os conteúdos referentes à Educação inclusiva que estão presentes nos currículos dos cursos de formação de professores são insuficientes e que, por consequência, os professores sentem-se despreparados para desenvolver uma prática inclusiva coerente e sensível (RABÊLLO, 2009; KEBACH, DUARTE, 2008; SOARES, 2012). Além disso, apesar da grande diversidade de temas abordados na produção científica brasileira sobre educação musical inclusiva, a prática do professor de música da escola regular inclusiva ainda é pouco investigada. A maior parte das pesquisas desenvolvidas enfocam a prática discente, ou seja, as ações e reações dos alunos durante aulas de música ou a sua aprendizagem musical (BONILHA, 2010; FINCK, 2009; MELO, 2014).

Diante dessa problemática, nos questionamos: como está sendo desenvolvida a prática docente dos professores de música em relação à inclusão dos alunos com deficiência na escola regular? Quais as suas concepções sobre a educação musical inclusiva? Como planejam as aulas para a participação efetiva desses alunos? Para respondê-las, o objetivo geral é analisar a prática docente desenvolvida por professores de música no ensino de crianças com deficiência incluídas em escolas de educação básica da rede municipal de Olinda-PE. Como objetivos específicos destacamos: caracterizar as atividades desenvolvidas por professores de música em salas de aula inclusivas; analisar as concepções dos professores de música em relação à educação inclusiva, que fundamentam suas práticas docentes; e compreender como os projetos político-pedagógicos das escolas e os planos de aula dos professores dialogam com suas práticas.

Neste trabalho, apresentamos os pressupostos teóricos utilizados até o momento, que incluem prática docente e inclusão. Além disso, expomos a metodologia, problematizando o campo empírico e a formação inicial dos participantes da pesquisa, que se apresentam como primeira reflexão da pesquisa em pauta.

2. Pressupostos Teóricos

A escola é integrada por diversos atores sociais que através de suas ações e relações contribuem para a construção de conhecimentos e para a formação humana. Ao conjunto dessas ações damos o nome de prática pedagógica, que não pode ser reduzida, apenas, à prática do professor. Ela se configura como a inter-relação entre a prática docente, a prática discente, a prática gestora e a prática gnosiológica ou epistemológica (SOUZA, 2012).

Assim sendo, entendemos a prática docente, tal como Souza (2012), como uma das dimensões da prática pedagógica. Esta é constituída pelas ações próprias do professor e somente por ele desenvolvida e não pode ser reduzida ao momento da intervenção pedagógica, ou seja, ao momento da aula. Além disso, é necessário levar em conta o ato reflexivo do professor antes e depois de sua atuação em sala de aula, suas previsões e sua avaliação. Portanto, a prática docente é constituída por três fases estreitamente interligadas: o planejamento, a aplicação e a avaliação (ZABALA, 1995).

Consideramos, também, que o ato de ensinar é, sobretudo, uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996), pois quem educa, tem sempre uma intenção, uma ideologia. As tomadas de decisão inerentes à prática docente, estão sempre permeadas da visão de mundo, das crenças, dos valores e da ética do professor. Dessa forma, cada professor trabalha para a construção do tipo de sociedade e de cidadãos que deseja tornar real. Segundo Souza (2012), o problema educativo atual é a necessidade de descobrir para que se formam indivíduos e para que tipo de sociedade estamos educando e complementa dizendo que o desejo deve ser “a construção de uma sociedade capaz de criar as condições para que todos vivam dignamente no contexto da diversidade cultural em que nos encontramos” (SOUZA, 2012: 32), ou seja, uma sociedade para todos, uma sociedade inclusiva.

A proposta da inclusão é não excluir ninguém do direito de exercer o seu papel como cidadão. Da mesma forma, uma educação para todos é “não excluir ninguém do infinito significado do conceito de educar” (WERNECK, 1997: 55). O autor ainda afirma que os especialistas partem da ideia de que uma educação com qualidade só seria possível se houvesse a presença de todos os tipos de crianças dentro da escola regular. É fácil compreender este raciocínio, afinal, convivendo com as diferenças, as crianças aprendem a respeitar o outro, a se ajudarem mutuamente, contribuindo, assim, para a sua formação humana. Quando as escolas abdicam dessa função, toda a sociedade sai perdendo, pois,

quanto mais “seletiva” a escola ou os espaços educacionais se tornam, privilegiando certo perfil de educando, de modelos de aprendizagem ou de condutas sociais, em detrimento de outros, mais segregadora uma sociedade se torna. [...]. Assumir, de

fato, a Educação Inclusiva e com ela, a Inclusão social, é assumir o reconhecimento de que todos têm – ou devem ter – o mesmo direito aos espaços sociais (BISSOTO, 2013: 105).

A inclusão implica na transformação de todo o sistema educacional, pois a escola precisa se adaptar ao aluno, em todas as suas instâncias, fisicamente, metodologicamente, pedagogicamente, enfim, as mudanças vão da sala de aula à calçada da escola, do pátio ao banheiro, do livro didático às carteiras e cadeiras. O professor também precisa estar preparado para atender as necessidades específicas de cada aluno a fim de incluí-los legitimamente. Como defendido por Werneck (1997: 61), “o professor do ensino básico é a principal figura na sociedade inclusiva” e, por isso, é necessária a conscientização de que alunos com deficiência são responsabilidade de todos os professores, e não apenas daquele profissional que se interessa pela educação inclusiva.

Porém, se trabalhar para a inclusão é algo desafiador para todo o sistema educacional, para o professor de música, então, o desafio é duplo. Além dos problemas que a educação musical encontra no contexto do sistema educacional brasileiro, como “a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar” (LOUREIRO, 2012: 109), muitos professores se sentem despreparados para desenvolver um ensino legitimamente inclusivo, pois não são capacitados em sua formação inicial e por esse motivo, muitas vezes, procuram na formação continuada uma qualificação de sua prática (KEBACH; DUARTE, 2008). Para as autoras, apesar dos cursos de formação de professores oferecerem alguma disciplina relacionada à educação inclusiva, ainda não é suficiente para que os docentes sintam-se preparados para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula.

Louro (2006) afirma que tornar o fazer musical acessível a todos é uma questão de boa vontade, pesquisa e ação e que o repertório de adaptações é vasto para possibilitar a inclusão em sala de aula. Os ajustes podem ser instrumentais ou pedagógicos. As adaptações instrumentais são as adequações em um instrumento musical, por exemplo, a fim de torná-lo acessível à alguém, como um suporte para pandeiro para pessoas que possuem somente um braço. Existem, também, as órteses, geralmente fabricadas por profissionais da saúde para maximizar ou possibilitar a função de determinada tarefa, e as pranchas de comunicação alternativa, que servem para possibilitar a comunicação com pessoas que possuem dificuldade ou total impossibilidade de comunicação oral (LOURO, 2006). Todas essas podem ser compradas já fabricadas ou podem ser construídas artesanalmente, até mesmo com materiais

alternativos. Já as adaptações pedagógicas se apresentam em várias modalidades, tais como as explicitadas por Louro (2006): Adaptações de Objetivos e Conteúdos; Adaptação do Método de Ensino e do Material; Arranjos musicais; e Adaptação “técnico-musical”.

Enfim, a inclusão, conforme Silva (2009), exige múltiplos saberes da prática do professor, uma mudança de atitudes, hábitos e valores e um forte compromisso com todos os alunos. Essa tarefa exige dos educadores “empenho, disponibilidade, predisposição para a aprendizagem, qualificação, exercício de pensar criticamente a própria prática e não conformidade com o discurso da acomodação, do silêncio imposto” (SILVA, 2009: 186).

3. Metodologia

A pesquisa em desenvolvimento tem viés qualitativo, pois partimos do princípio de que “a compreensão de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de dado contexto” (ALVES-MAZZOTI, GEWANDSZNAJDER, 1998: 131). O lócus da pesquisa são duas escolas regulares da rede municipal da cidade de Olinda-PE que oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência e a disciplina de Música ministrada por um professor licenciado que atenda a esse público em turmas do Ensino Fundamental.

Diante do objeto em questão, práticas docentes que são possibilitadas pela relação com a ação discente, a ação de produção do conhecimento ou o trabalho com os conteúdos (SOUZA, 2012), em um contexto de educação inclusiva, utilizaremos como estratégia de pesquisa o estudo de casos múltiplos, tomando como unidades a serem investigadas os dois professores de música, que atuam nas duas escolas selecionadas. Essa decisão metodológica se justifica por considerarmos que o estudo de caso se caracteriza como

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

Esse tipo de estratégia “baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo” (YIN, 2005: 33). Para que a triangulação seja possível, o processo de aquisição dos dados será constituído por três etapas.

A primeira etapa consistirá na observação participante das aulas dos professores de música. Definimos que o que será documentado em cada caso são as observações referentes às variáveis da prática do professor propostas por Zabala (1995): as sequências de atividades

de ensino/aprendizagem ou sequências didática; as relações entre o professor e os alunos; a organização social da aula; a utilização dos espaços e do tempo; a maneira de organizar os conteúdos; o uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos (que recursos utiliza e se faz as adaptações necessárias aos alunos com deficiência e quais são essas adaptações) e a escolha de um procedimento para avaliação.

Na segunda etapa, faremos entrevistas semiestruturadas com os professores participantes, a fim de identificarmos as concepções dos professores acerca da inclusão, da educação musical inclusiva, da escola regular inclusiva e dos aspectos de sua própria prática docente em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. A terceira etapa consistirá na análise documental dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos planos de aula dos professores. Entendemos que os planos são guias de orientação da prática, pois neles “são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente” (LIBÂNEO, 1994: 223). Pela sua essência norteadora, examiná-los é, portanto, fundamental para uma compreensão holística da prática docente.

4. Primeiras reflexões

Após a homologação da Lei nº 11.769/2008, a Prefeitura de Olinda realizou concursos públicos para professores de música e tem, em seu quadro de servidores, profissionais licenciados em música trabalhando nas escolas da rede municipal. De acordo com o censo escolar de 2014, a rede municipal de Olinda é constituída por 81 escolas, dentre as quais, 14 oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas, apenas em 3 delas há professor de música. Nas três escolas, o contingente maior de crianças com deficiência estão no Ensino Fundamental I. No entanto, os professores de música atuam apenas no Ensino Fundamental II. Nas duas escolas selecionadas, nesse nível de ensino, são atendidas 10 crianças (três em uma escola e sete na outra), sendo uma com Síndrome de Down e as demais com déficit cognitivo. Embora ainda seja pequeno o número de crianças incluídas, se considerarmos o total de alunos atendidos por escola, a dificuldade no atendimento a essas crianças pode ser associado, nesse momento inicial da pesquisa, à formação inicial dos docentes.

No curso de licenciatura responsável pela formação inicial dos dois professores participantes da pesquisa não estava incluído nenhuma disciplina específica que tratasse da educação musical inclusiva. Como acontece em outros cursos de formação já estudados (RABÊLLO, 2009; KEBACH, DUARTE, 2008; SOARES, 2012), esses conteúdos são trabalhados em outros componentes curriculares, algumas vezes de forma mais genérica.

Como exemplo, podemos apontar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), componente obrigatório nas licenciaturas desde 2005 (BRASIL, 2005). No entanto, apenas um dos professores concluiu sua formação após esse período.

As primeiras informações sobre o campo empírico e os participantes da pesquisa nos ajudaram a refletir sobre o processo de construção da prática docente, especialmente no que se refere às contribuições da formação inicial mas, além disso, da formação que se efetiva na atuação profissional, quando os docentes se deparam com as situações que exigem deles, elaborações específicas para atuação em contextos especializados, como é o caso da educação inclusiva.

5. Considerações finais

O atendimento aos alunos com deficiência, exigido às escolas públicas e responsabilidade dos professores que nelas atuam, tende a ser ampliado, como consequência da conscientização daqueles que têm, em suas famílias, crianças com essas características. Por isso, investigar as práticas inclusivas dos professores de música em classes regulares da escola de educação básica, se torna premente no momento atual.

Os resultados dessas pesquisas podem nos ajudar a compreender como esses docentes compreendem a educação musical inclusiva e, mais ainda, poderá auxiliar os cursos de formação de professores de música na elaboração de suas propostas curriculares, uma vez que a relação teoria/prática podem e devem se retroalimentar.

Referências

- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Thomson, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BISSOTO, M. L. Educação inclusiva e exclusão social. *Educação Especial*. Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013.
- BONILHA, Fabiana F. G. *Do toque ao som: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva*. 2010. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- _____. *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. Brasília, 2008. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- _____. *Decreto nº 7.611*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- _____. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: 2005.
- FINCK, Regina. *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KEBACH, P.; DUARTE, R. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. *Textos & Debates*, v. 2, n. 15, p. 98-111, 2008.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.
- MELO, Marcos Welby Simões. *Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- PONTE, João Pedro. Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, vol.19 n. 25, p. 105-132, 2006. Disponível em: <<http://www2.rc.unesp.br/bolema/?q=node/13>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- RABÊLLO, Roberto Sanches. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma inclusão inclusiva. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 347 – 355.
- SILVA, Luzia Guacira. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (Org.). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.
- SOARES, L. Programa de apoio pedagógico e inclusão. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-64, jan./jun, 2012.
- SOUZA, João Francisco de. *Prática Pedagógica e Formação de professores*. 2ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.