

A música na sala de aula inclusiva do primeiro ciclo do ensino fundamental da cidade de Indaiatuba - SP: a formação do professor de Artes

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Karen Ildete Stahl Soler Zaneti
Unicamp – karen.ildete@terra.com.br

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Unicamp – aamend65@gmail.com

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa de doutorado em andamento sobre a Música na sala de aula inclusiva do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no município de Indaiatuba – SP, que têm como objetivo investigar a formação do professor de Artes e sua visão da inclusão em sala de aula. O método utilizado para a realização desta pesquisa inicial foi o survey, tendo como técnica o questionário auto-administrado. Os resultados obtidos possibilitaram uma maior compreensão do perfil do profissional que desenvolve conteúdos musicais em sala de aula, tendo em vista que o município não conta com profissionais específicos da área da educação musical, gerando dados para a discussão e entendimento da formação e da visão inclusiva em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino Fundamental. Educação Especial. Formação de Professores.

Music in the Inclusive Classroom of the First Cycle of Elementary Education in the City of Indaiatuba - SP: the Formation of the Teacher of Arts

Abstract: This article is part of the ongoing doctoral research on Music in the inclusive classroom of the first cycle of Elementary School in the city of Indaiatuba - SP, whose objective is to investigate the formation of the teacher of Arts and his vision of inclusion in the classroom. The method used to carry out this initial research was the survey, having as a technique the self-administered questionnaire. The results obtained allowed a greater understanding of the profile of the professional that develops musical contents in the classroom, considering that the municipality does not have specific professionals in the area of music education, generating data for the discussion and understanding of the formation and inclusive vision In the classroom.

Keywords: Musical Education. Elementary School. Special education. Teacher training.

1. Introdução e Metodologia

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no dia 10 de maio de 2016 com parecer número 1.538.237. Ela foi desenvolvida no ano de 2016 junto aos professores de Arte do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação da cidade de Indaiatuba – SP. A rede

municipal não possui educadores musicais, ficando a cargo dos professores de Arte o trabalho com conteúdos musicais em sala de aula.

A investigação da quantidade de professores dispostos a contribuir com a pesquisa, a distribuição dos questionários e a devolução dos mesmos, ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação da cidade, em específico com a diretora do departamento de Educação Especial e Inclusiva. Para a pesquisa foram considerados somente as professores que atuam no Ensino Fundamental, que se subdivide do 1º ao 5º ano. A partir desses critérios, chegou-se ao número de 42 professores, de um total de 51, número que corresponde a 82,35% dos profissionais. Para Babbie (1999, p.253), a “taxa de 70% ou mais é muito boa”, o que demonstra a colaboração e o apoio da direção das escolas e a participação expressiva dos professores de Arte na realização desta pesquisa.

A aplicação dos questionários mostrou ser o instrumento mais adequado para a coleta de dados, devido ao número de professores envolvidos. Uma das vantagens destacas por Laville e Dione (1999), é que esse instrumento “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas”, a uniformização das questões formuladas “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas” (p.84). Para Babbie (1999), o questionário é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise” (p.504).

Como os dados desta pesquisa foram coletados em uma única vez, num determinado período de tempo, este trabalho caracterizou-se como um *survey* de desenho interseccional. De acordo com Babbie (1999, p.101), o *survey* de desenho interseccional permite descrever uma população maior na mesma ocasião. A escolha por esse tipo de desenho deu-se pelo tempo disponível para a realização desta pesquisa. Além disso, esse tipo de desenho tem a vantagem de atender uma população maior e obter uma amostra mais representativa.

A amostra caracterizou-se como não-probabilística do tipo intencional ou por julgamento. A amostragem não-probabilística é aquela em que as pessoas precisam se inserir em algum critério de seleção. De acordo com Babbie (1999, p.153), na amostragem não-probabilística intencional ou por julgamento, a seleção da amostra é baseada no próprio conhecimento da população, dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa. Assim, optou-se por trabalhar somente com professores que concordassem espontaneamente em responder ao questionário, não tendo havido obrigatoriedade de participação.

Neste artigo serão discutidos dados que permeiam a formação do professor arte – educador, no que tange aspectos musicais e sua preparação para o trabalho com a inclusão em sala de aula.

2. Resultados

Para a questão da formação dos professores segue a tabela abaixo:

Tabela 1 – Formação dos professores de Arte

Cursos	Número de Professores	Percentual
Educação Artística	35	83,33%
Arte Educação	5	11,90%
Pedagogia	7	16,66%
Dança (Bacharelado e Licenciatura)	1	2,38%
Superior Completo (sem especificação)	1	2,38%
Pós-Graduação	5	11,90%

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

De acordo com a Tabela 1 se verificou que grande parte dos professores tem formação em Educação Artística, que subdividem em: 8 professores (19,05%) habilitados em Artes Plásticas e 5 professores (11,90%) com habilitação em Artes Visuais. Muito interessante que alguns professores, conforme a tabela, possuem também formação em Pedagogia juntamente com alguma outra habilitação em Artes. Sobre as Pós-Graduações temos: 1 professor (2,38%) em História da Arte; 1 professor em Musicalização (2,38%); 1 professor (2,38%) em Arte Terapia e 2 professores (4,76%) em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Nota-se que todos os professores pesquisados têm curso superior.

Em 1971 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.5692/71, houve uma reviravolta no ensino da música no país, pois esta nova lei extinguiu a disciplina Educação Musical, substituindo-a pela atividade de Educação Artística. Este profissional era considerado polivalente, ou seja, deveria dominar as quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho (hoje, dança). O curso superior

tinha duração de dois ou três anos, para a obtenção de licenciaturas curta e longa, respectivamente. Porém, a formação era indesejável para se trabalhar com as quatro áreas.

O resultado era (é) a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impede o aprofundamento em qualquer uma delas. (FONTEERRADA, 2005, p.202)

Com a criação da nova LDBEN n.9394/96, deu-se um grande e importante passo ao ensino das artes na escola, pois foi a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno, dessa forma a arte passa a ser um componente importante do currículo escolar, ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, sendo somente considerada como atividade. Talvez devido a essa denominação, a disciplina não seja valorizada na maioria dos espaços escolares brasileiros, restando apenas o caráter de passatempo para os alunos, como cita Fonterrada:

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes”. [...] Relembre-se que, no corpo da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida simplesmente como LDBEN n.5692/71, a arte era considerada *atividade* e não *disciplina*, o que corrobora o que está sendo dito. E, talvez, um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei, é o fato de a arte Ter passado a ser oficialmente considerada *campo de conhecimento*. (FONTEERRADA, p.213, 2005)

Faz-se um comparativo da citação acima, aos resultados obtidos na formação de professores que trabalham com a disciplina Artes na rede municipal de ensino pesquisada, nota-se que embora hoje seja considerada disciplina e não mais atividade, grande parte dos professores são habilitados em Artes Plásticas ou Artes Visuais, segregam as outras áreas artísticas do conhecimento o que torna muitas vezes sua formação insuficiente para o trabalho com as outras áreas como Música, Dança e Artes Cênicas.

Após a promulgação da nova lei já citada acima, o Ministério da Educação elaborou documentos orientados, destinados a servir de guia a escolas e profissionais envolvidos com educação, assim surgiram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais em duas coleções, com o intuito de auxiliar escolas e os professores a se envolverem com as questões específicas com que se deparam em seu cotidiano, desde os próprios conteúdos e objetivos das diversas disciplinas, até questões

amplas, como a exclusão, a necessidade de capacitação de professores e a ampliação do universo cultural da comunidade, entre outras.

A complexidade da área requer profissionais formados em arte e em educação, capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas, integrando os conteúdos escolares e a arte de forma multidisciplinar, consolidando, assim, equipes de trabalho para desenhar seu fazer cotidiano. Faz-se necessário também que esse professor busque “descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 73). Integrar os conhecimentos próprios da arte com as experiências dos alunos é uma possibilidade de tornar mais acessível o ensino da arte.

Os pesquisados foram interrogados sobre a existência de formação específica para o trabalho com crianças com deficiência em sala de aula, surpreendentemente 36 professores (85,72%) não possuem nenhum tipo de curso sobre educação especial e inclusiva, somente 6 professores (14,28%) afirmaram ter alguma formação, porém especificaram que foi na graduação, nos cursos de Pedagogia e Artes Plásticas que tiveram somente uma disciplina, não formando adequadamente para o trabalho. Dos 42 professores pesquisados, apenas 3 professores (7,14%) têm Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) ao definir o que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiências, aponta uma diretriz para a formação docente: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Como é possível perceber, há uma diferenciação entre educadores com especialização para os atendimentos especializados e aqueles capacitados para atuarem nas classes comuns.

Os professores capacitados, para serem assim denominados, devem ter uma disciplina em sua formação inicial a respeito da educação especial e da educação inclusiva, além de adquirir competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender as suas necessidades. Mas essas não são tarefas simples. Uma disciplina nos cursos de formação docente que aborde questões relativas à educação especial e à educação inclusiva não dá conta da complexidade e da abrangência dos temas. Nesse caso pode-se falar de informação, mas não de formação.

Outra pergunta que integrou a pesquisa foi se o professor se sente preparado para trabalhar com crianças com alguma deficiência, e novamente tem-se resultado significativo,

pois 29 professores (69,05%) não se sentem preparados e 13 professores (30,95%) acreditam estar preparados para o trabalho com a inclusão em sala de aula.

Entretanto, para que a inclusão de fato se concretize, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com esse tipo de situação. O art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 44).

Porém, não é isso que é verificado na realidade. Por isso, torna-se urgente que os alunos de Pedagogia, de Psicologia, de Artes, das demais licenciaturas e todos os outros profissionais que terão contato com os alunos deficientes, recebam em sua formação esse preparo.

No que tange a questão da formação musical dos professores que trabalham com a disciplina Artes no contexto escolar. Segue abaixo tabela referente às respostas:

Tabela 2 – Formação Musical de professores

Formação Musical	Professores	Percentual
Ensino Fundamental	3	7,14%
Ensino Médio	2	4,76%
Graduação – Licenciatura (Ed. Artística ou Música)	15	35,71%
Escolas Específicas de Música	3	7,14%
Aulas Particulares	3	7,14%
Conservatórios	2	4,76%
Cursos de Formação Continuada	7	16,66%
Outros	6	14,28%
Não possuem formação musical	14	33,33%

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Nota-se na tabela acima que a maior parte, dos professores, teve algum tipo de formação musical nos cursos de licenciatura em Educação Artística, mas nenhum professor é Licenciado em Música, tem-se somente um professor com pós-graduação em musicalização. Posteriormente observa-se os professores que não possuem formação musical com porcentual de 33,33%. A diretora do departamento de Educação Especial e Inclusiva comentou com a pesquisadora, que os professores recebem oficinas e cursos sobre música com bastante frequência, ao menos uma vez ao ano, mas que mesmo assim eles não se sentem preparados para o trabalho dos conteúdos musicais em sala de aula.

Notamos que a defasagem de conteúdos vem desde a formação de base (educação infantil e ensino fundamental) até chegar aos cursos de graduação em Artes que muitas vezes possuem muita elevada carga horária para determinada linguagem artística e muito pouco para outra. Alguns professores pesquisados neste questionário apontaram que cursaram o ensino superior em Artes, porém não obtiveram formação musical dentro da faculdade.

Percebe-se que é de extrema necessidade que as disciplinas desenvolvidas dentro dos cursos de Artes sejam rigorosamente revisadas, para que a formação desses profissionais seja suprida e que os resultados possam ser vistos dentro de sala de aula. Mas enquanto isso não se torna real, faz-se necessário a conscientização da formação continuada dos profissionais da educação. Tais afirmações vêm ao encontro com Queiroz e Marinho:

[...] o processo de formação é contínuo e [...] não se encerra com a formação profissional adquirida, sobretudo, nos cursos de ensino superior, [...]. Assim, tem-se buscado o aperfeiçoamento de profissionais atuantes no ensino para que estejam constantemente adaptados às exigências e as transformações sociais, políticas e educacionais (2007, p.3).

Dessa forma, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permitir articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Considerações Finais

Tendo em vista que esse é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, tem-se a possibilidade de concluir parcialmente que tanto a escola como o professor de Arte

exercem funções vitais para o sucesso da educação inclusiva. Tenho a convicção de que os assuntos abordados no decorrer deste artigo sejam de utilidade para aqueles se interessam e acreditam em um sistema de ensino que seja mais receptivo às diferenças, da mesma forma que tendo a consciência de que as dimensões deste trabalho talvez não sejam suficientes para dar conta de todos os questionamentos que surgem deste assunto tão recente e polêmico.

Todavia, visto que o trabalho é focado em uma amostra, ele contribui para um melhor esclarecimento de dúvidas frequentes que surgem no cotidiano escolar de professores de arte, a fim de que possam desenvolver, da melhor forma possível, seu exercício docente, contribuindo para o sucesso de uma escola para todos.

Enfim conclui-se que as relações entre escolas regulares e alunos com deficiência ainda é muito recente, deixando visível que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, mas é imprescindível que a escola demonstre interesse por esse processo, e preze pelos princípios de uma Educação Inclusiva. E assim como a escola, a arte possui um grande potencial para alavancar o processo inclusivo, pois ela auxilia na transformação de uma prática educativa em um método de inclusão social efetivo, ao buscar a integralidade entre o sentir e o pensar, resgatando e trabalhando no afloramento e qualificação da sensibilidade no ser humano, sendo assim uma condutora da humanização do mesmo.

Salienta-se também o importante papel de mediador que o professor realiza para que a inclusão se concretize. E que mais que formar pessoas aptas para o mercado de trabalho, a escola deve desenvolver a humanização do ser humano, a fim de que se tornem pessoas mais compreensivas com as diferenças.

Conclui-se por fim, que quanto mais cedo se trabalhe com o desenvolvimento de princípios como o da humanização da educação, melhor é plantada a semente da afetividade e do respeito às diferenças na consciência dos alunos, e maiores são as chances de êxito para a Educação Inclusiva se sedimentar definitivamente no ambiente escolar.

Referências:

- BABBIE, E. Métodos de Pesquisas de Survey. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 03 de março de 2017.
- FONTELLA, Marisa Trench de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.
- LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.



FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. Metodologia do ensino de arte. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. A Formação Continuada de Professores de Música Frente à Nova Realidade da Educação Musical nas Escolas de João Pessoa. In: __XVII Congresso da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. São Paulo: UNESP, 2007. p. 1-11. Disponível em:

http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LRSQueiroz_VMMarinho.pdf. Acesso em: 3 Março 2017.