

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES
PROF-ARTES/MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE

**O ENSINO DE MÚSICA PARA ALUNOS CEGOS EM CLASSE REGULAR DE
ENSINO NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA**

ELIZA DE OLIVEIRA ROCHA

São Luís
2016

ELIZA DE OLIVEIRA ROCHA

**O ENSINO DE MÚSICA PARA ALUNOS CEGOS EM CLASSE REGULAR DE
ENSINO NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA**

Dissertação apresentada aos membros da banca
examinadora do Programa de Mestrado
Profissional em Artes da Universidade Federal do
Maranhão, para o cumprimento de exigência para
o Exame de defesa de TCC.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Pedrosa Dantas
Filho

Co-orientador: Prof. Dr. Reinaldo Portal
Domingo

Linha de Pesquisa: Processos de ensino,
aprendizagem e criação em arte.

São Luís
2016

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Oliveira Rocha, Eliza.

O ensino de música para alunos cegos em classe regular
de ensino no Colégio Universitário da UFMA / Eliza
Oliveira Rocha. - 2016.

111 f.

Coorientador(a): Reinaldo Portal Domingo.

Orientador(a): Alberto Pedrosa Dantas Filho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2016.

1. Alunos cegos. 2. Classe regular. 3. Educação
musical. 4. Jogos musicais. 5. Oficina de música. I.
Pedrosa Dantas Filho, Alberto. II. Portal Domingo,
Reinaldo. III. Título.

ELIZA DE OLIVEIRA ROCHA

**O ENSINO DE MÚSICA PARA ALUNOS CEGOS EM CLASSE REGULAR DE
ENSINO NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA**

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alberto Pedrosa Dantas Filho (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão
Departamento de Artes/ PROF-ARTES – Mestrado Profissional em Artes

Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo (Coorientador)
Universidade Federal do Maranhão
Departamento de Artes/ PROF-ARTES – Mestrado Profissional em Artes

Prof^a. Dr^a. Hilce Aguiar Melo
Universidade Federal do Maranhão
Departamento de Educação II

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana
Universidade Federal do Maranhão
Departamento de Educação Física/ PROF-ARTES – Mestrado Profissional em Artes

A minha família, em especial ao meu avô, José de Ribamar Rocha, em memória, que sempre me incentivou nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo fôlego de vida, pelo cuidado, pela força e saúde que tem dispensado a mim.

A minha família, que sempre me apoiou em minhas escolhas profissionais, em especial meu pai e minha mãe, Raimundo de Oliveira Rocha e Maria do Vale Rocha.

Aos meus amigos e companheiros de todas as horas que não mediram esforços para que este trabalho fosse concluído com incentivo, em especial Tayane da Cruz Trajano, Eunando Santos Silva e Tissiana dos Santos Carvalhêdo.

Ao professor Dr. Alberto Dantas Pedrosa pela orientação, pelo profissionalismo, paciência, incentivo e amizade.

Ao professor Dr. Reinaldo Portal Domingo pela coorientação, pelos esclarecimentos na construção dessa pesquisa, pelo incentivo e amizade.

Ao Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA), pela colaboração na pesquisa, em especial a gestão e professores parceiros, por todo auxílio e aos demais funcionários pela atenção e compreensão.

Aos alunos do COLUN, que construíram esse trabalho conosco, fornecendo preciosas informações para esta pesquisa e que participam todos os dias da nossa trajetória como professora de arte, acrescentando grandes experiências e um rico conhecimento.

A Profa Dra Brasilena Gottschall Pinto Trindade pelo carinho e compreensão com que tratou nossa pesquisa e pelo companheirismo durante essa jornada.

Aos amigos da primeira turma do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES UFMA pelas descobertas em conjunto durante essa etapa de nossas vidas.

A Universidade Federal do Maranhão e ao PROFARTES, em especial aos professores que compõem o programa, por todo o tempo de aprendizagem e conhecimento que adquiri.

A CAPES pela bolsa de auxílio à pesquisa.

O homem é um ser em desenvolvimento, e o processo começa quando nasce e só termina com a morte... a educação deve ser concebida como um contínuo existencial tão longo quanto a própria vida.

Egons Kraus

RESUMO

Esta pesquisa procura relatar uma experiência pedagógico-musical desenvolvida no Colégio Universitário da UFMA com alunos cegos no contexto da classe regular de ensino. Para isso apontará as principais leis e documentos internacionais e nacionais que tratam da educação como direito de todos, mais efetivamente desde o ano de 1945, na ocasião da criação da ONU, até os dias atuais e que influenciam nossa prática docente diária. Também contextualizará historicamente a trajetória do ensino de música e o caráter universal que ele foi adquirindo ao longo do século XX e início do presente século. E por fim, realizará um trabalho pedagógico-musical, no formato de oficina de música, desenvolvida no Colégio Universitário da UFMA com alunos cegos no contexto da classe regular de ensino. Neste sentido, pretende-se responder ao seguinte problema: “como ensinar música para alunos cegos no contexto de uma classe regular de ensino no COLUN/UFMA?”. De caráter analítico descritivo e abordagem qualitativa, esta pesquisa se utiliza da modalidade de pesquisa-ação. Os dados foram coletados em pesquisa de campo, através de observação pessoal direta, registros de aulas por meio de relatórios, fotos, gravações em áudio e vídeo, além de entrevistas semi-estruturadas buscando obter o feedback dos alunos com relação à proposta em questão. Os resultados revelam que o professor precisa conhecer as referências legais sobre a educação para todos e as inovações e descobertas no campo da pedagogia musical a fim de traçar um caminho metodológico possível de ser trabalhado em um contexto múltiplo, cujo os encaminhamentos sejam flexíveis e que contemplem todos os alunos.

Palavras-chave: Educação musical; oficina de música; jogos musicais; alunos cegos; classe regular.

ABSTRACT

This research intends to present a musical-pedagogical work with blind students in the regular classes of the educational system in the Enforcement school of the Federal University of Maranhão - COLUN/UFMA. Therefore, it will bring the main international and national laws and documents that treat the education as a right of all, since 1945, when was created the ONU, until nowadays, which have influence in the daily teaching labor. It will also contextualize, historically, the music teaching trajectory and the universal feature that it has taken during the 20th century and beginning of the present century. And finally, it will make a musical-pedagogical experience which was developed in COLUN/UFMA with the the blind and non-blind students in the regular classes of the educational system as a music workshop. In this context, we intend to answer the following problem "How can we teach music for the blind students of the regular classes in COLUN/UFMA?". In an analitic-descriptive, and qualitative approach, this research uses the search-action modality. The date of this research were colected in field survey, through direct personal observation, record of the classes gotten by reports, pictures, audio and video records and semi-structured interviews searching for a feedback from the students about the focused proposal. It was shown by the results that, the teachers need to know the legal references about the education for all, and the innovations discovered in the musical-pedagogy in order to draw a methodological way that can be executed in a manifold context, which the referrals must be flexible and reach all the students

Keywords: Musical Education; Music Workshop; Musical Games, Blind Students; Regular classes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagen 1 - Reunião de formação em 2014	54
Imagen 2 - Sala de música do COLUN em 2014.....	55
Imagen 3 - Sala de música do COLUN em 2016.....	56
Imagen 4 – Parte do público da oficina durante uma das atividades	58
Imagen 5 – A caminhada	61
Imagen 6 – A descoberta de sons	61
Imagen 7 – Elaboração de trecho rítmico	62
Imagen 8 – Roda de Imitação Rítmica	63
Imagen 9 - Notação rítmica dos gestos corporais	64
Imagen 10 – Omissões de trechos falados da parlenda.....	64
Imagen 11 – Inserção de instrumentos musicais	65
Imagen 12 – Fisicalização dos sons	65
Imagen 13 – Elaboração da partitura tátil	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (WCEFA, 1990).....	22
Quadro 2 – Distribuição de carga horária da disciplina Educação Artística – COLUN (1980-1990)	47
Quadro 3 – Distribuição de carga horária da disciplina Educação Artística/Arte – COLUN (1990-2009)	49
Quadro 4 – Distribuição de carga horária da disciplina Arte – COLUN (2010-2016)	50
Quadro 5 – Disposição da disciplina Arte de acordo com as linguagens artísticas – COLUN (2016)	50
Quadro 6 – Resumo da Observação da Conduta Musical dos Alunos	84

LISTA DE SIGLAS

- ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- COLUN – Colégio Universitário
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF – Ensino Fundamental
- EM – Ensino Médio
- EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
- FENASP – Federação Nacional das Associações Pestalozzi
- FLADEM – Fórum Latino Americano de Educação Musical
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ISME – International Society for Music Education ou Sociedade Internacional de Educação Musical
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NAPNEE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
- ONU – Organização das Nações unidas
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
- WCEFA – World Conference on Education for All
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO.....	15
1 A EDUCAÇÃO PARA TODOS: o que diz a legislação internacional e nacional.....	20
2 POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA TODOS: tendências e concepções.....	33
3 A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE MÚSICA NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA.....	43
3.1 Colégio Universitário: o lugar da pesquisa.....	43
3.2 O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no COLUN.....	45
3.3 O lugar da arte no COLUN.....	47
3.3.1 No Currículo.....	47
3.3.2 Para além da sala de aula.....	52
3.3.3 Na sala de aula.....	54
3.4 A oficina de música: a aplicação dos jogos para os alunos cegos e videntes na classe regular de ensino.....	57
3.4.1 Público alvo, o espaço e o tempo	57
3.4.2 A ferramenta: jogo rítmico	58
3.4.3 A culminância	67
3.4.4 Recursos utilizados	68
3.4.5 Resultados obtidos: observação da conduta musical dos alunos	68
3.4.6 Análise dos resultados obtidos	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

Embora tenhamos uma legislação que aponta claramente a inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional, o ensino de música para pessoas com deficiência visual ainda é um desafio.

De acordo com os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico de 2010, entre a população brasileira pesquisada – aproximadamente 190.800.000 pessoas – 23,9% desta população apresentava algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Essa porcentagem corresponde a um quantitativo de mais de 45 milhões de pessoas. Dentre estas, o Censo apontou que 18,6% apresentava deficiência visual, desde aquelas pessoas que tem alguma dificuldade para enxergar até aquelas que possuem deficiência severa.

Tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no inciso I do artigo 59, assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e organizações para atender as suas necessidades”, é dever das instituições de ensino brasileiras, em todos os níveis de escolarização, desenvolver procedimentos para inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996).

Esta Lei indica que a escola deverá respeitar as possibilidades individuais de cada educando e oferecer as adaptações para aqueles que possuem dificuldades acentuadas, a fim de que todos, alunos comuns e alunos em condições especiais, tenham acesso ao ensino, a pesquisa, a criação, inclusive aqueles relacionados à arte e à cultura.

E no que diz respeito ao ensino de arte, o documento, no Art. 26, dispõe que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro” – linguagens que compõem o componente curricular arte – são obrigatórios nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Conjuntamente às conquistas legislativas ou até influenciando-as e sendo influenciados, nos últimos anos, muitos educadores musicais desenvolveram métodos, abordagens e procedimentos na perspectiva de uma música para todos. A música, como uma linguagem que sempre representou os povos e que pode ser ouvida e entendida do lugar mais longínquo às cidades mais desenvolvidas, não pode ser exclusividade de alguns privilegiados.

Sobre isso Gainza (1988, p. 98) discorre que a forte “carga mística” presente na música, está relacionada a “ambientes que a música é patrimônio de uns poucos eleitos. Somos nós, os educadores musicais, que devemos lutar para inculcar nas pessoas que a música não é um mito, mas sim uma realidade ao alcance de todo o ser humano”.

Porém, um ensino musical que contemple todos os indivíduos e suas capacidades individuais, requer uma articulação criteriosa de saberes de diversas áreas: política, social, saúde, educacional, cultural e artística, além de exigir uma didática específica, um preparo profissional em relação as possibilidades e as limitações dos educandos, conhecimentos de inclusão e da legislação que regem nossa educação.

Assim sendo, nos deparamos com o seguinte problema: como ensinar música para alunos cegos no contexto de uma classe regular de ensino no Colégio Universitário – COLUN/UFMA?

Para chegarmos a uma resposta que contemple o questionamento acima feito, o presente trabalho, ligado à linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, tem como objetivo geral relatar uma experiência pedagógico-musical desenvolvida no Colégio Universitário da UFMA com alunos cegos no contexto da classe regular de ensino.

Derivado deste objetivo traçamos três objetivos específicos delimitados a seguir:

- 1) Apontar as principais leis e documentos internacionais e nacionais que tratam da educação como direito de todos, mais efetivamente desde o ano de 1945, na ocasião da criação da ONU, até os dias atuais e que influenciam nossa prática docente diária;
- 2) Contextualizar historicamente a trajetória do ensino de música e o carácter universal que ele foi adquirindo ao longo do século XX e início do presente século;
- 3) Realizar um trabalho pedagógico-musical, no formato de oficina de música, com alunos cegos em contexto da classe regular de ensino no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão-COLUN/UFMA.

Para adquirir respostas que conduzam ao entendimento sobre o tema pesquisado, é necessário lançar mão de procedimentos científicos. Se existem fatos que nos são obscuros, é necessário desvendá-los. É através da pesquisa que podemos aprender algo que não sabíamos, “porém, já conhecido por outro, ou chegar a dados desconhecidos por todos. Pela pesquisa, chega-se a uma maior precisão teórica sobre os fenômenos ou problemas da realidade” (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 68).

Lakatos e Marconi (2007, p. 157) definem a pesquisa como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Por isso como metodologia de pesquisa, optamos pela pesquisa-ação porque ela permite uma reflexão e análise direta do contexto educacional, como define Thiolent (2000, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

E nesse sentido, a pesquisa-ação se encaixa em pesquisas no contexto educacional, pois tem como característica fundamental o fato de ser realizada em um espaço de interlocução, em que as pessoas envolvidas exercem um “papel ativo” tanto na resolução dos problemas encontrados, quanto no acompanhamento e na avaliação das ações para resolver os problemas (BRANDÃO E STRECK, 2006, p. 156).

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico descriptivo, com base nos dados coletados em pesquisa de campo, através de observação pessoal direta, registros de aulas por meio de relatórios, fotos, gravações em áudio e vídeo, além de entrevistas semi-estruturadas buscando obter o feedback dos alunos com relação à proposta em questão.

Para dar base teórica a nossa pesquisa, realizamos também uma pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto e ainda uma pesquisa documental para traçar o perfil do ensino de arte-música na instituição escolar estudada.

De acordo com a nossa concepção didática, o presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, “A educação para todos: o que diz a legislação internacional e nacional”, apontamos as principais leis e documentos internacionais e nacionais que tratam da educação como direito a toda e qualquer pessoa, desde 1945 até os dias atuais e que exercem grande influência em nossa prática docente diária. Esse recorte de tempo é necessário para nossa pesquisa, tendo em vista que no ano de 1945, é criada a Organização das Nações Unidas e posteriormente outros setores também, como a UNESCO, que elabora a Declaração dos Direitos Humanos e promove um desenrolar de ações e documentos a nível mundial sobre os direitos comuns a todos os seres humanos.

Neste capítulo foram revisitados documentos e legislações de organizações que dedicaram-se e dedicam-se à promoção de equidade, através da educação como, Brasil, 1988, 1990, 1996, 2014; WCEFA (1990), Unesco (1998), Delors et al (2004); Dourado (2010); Brito (2012); dentre outros.

O segundo capítulo, “Por uma educação musical para todos: tendências e concepções”, refizemos o percurso do ensino de música, no que diz respeito ao carácter universal que ele foi adquirindo ao longo do século XX e início do presente século. Citamos abordagens, métodos e procedimentos, bem como instituições que ao longo desse tempo foram criados e trabalharam na direção de uma educação musical que incluísse e não que exaltasse seres privilegiados. Como suporte teórico, recorremos a autores como, Ilari & Mateiro (2011), Paz (2013), Santos (2001), Brito (2001), McCarthy (2004), Trindade (2008), dentre outros.

No terceiro e último capítulo sob o título “A experiência do ensino de música no Colégio Universitário da UFMA”, iniciaremos situando o contexto do ensino de arte e os projetos da área desenvolvidos desde a criação da escola até o corrente ano e, finalmente, relataremos a experiência pedagógico-musical, em formato de oficina de música, desenvolvida no Colégio Universitário da UFMA com alunos cegos no contexto da classe regular de ensino. Quanto às referências básicas para construção desse capítulo, utilizamos dados encontrados documentos institucionais, a dissertação de Santos (2004), além de referências como Piaget (1977; 1978), Gainza (1988), Gohn (2003), Gomes & Ghedin (2011) que nos ofereceram a base teórica do desenvolvimento das atividades da oficina promovida para verificação do objeto de estudo deste.

Em seguida, nas Considerações Finais, retornaremos à questão anteriormente perquirida, fazendo as recomendações pontuais fruto das descobertas ao longo da pesquisa e que retornarão para a escola como sugestões e encaminhamentos de melhoria em nossa prática pedagógica.

Para finalizar, citaremos as Referências, sinalizando os autores que utilizamos na nossa pesquisa. Depois, apresentaremos os Apêndices e os Anexos como forma de complementar e enriquecer os exemplos citados no corpo do trabalho.

O presente trabalho se justifica por vários fatores vivenciados e observados por nós durante os últimos dois anos, como pesquisadora no Colégio Universitário da UFMA, local que leciono o componente curricular Arte – linguagem Música, desde o ano de 2014.

O primeiro refere-se a importância do nosso encontro, pela primeira vez, com educandos cegos nas aulas de Arte e o desafio de elaborar propostas metodológicas para

atender essa clientela, sem esquecer dos alunos não cegos presentes em mesma sala de aula. O segundo é o fato de que o COLUN apresenta um perfil pedagógico sempre atento às necessidades educacionais a serem encontradas e por isso oferece um ambiente propício à pesquisa e a elaboração de metodologias que correspondam as diversificadas formas de aprender dos nossos alunos.

Por fim, o terceiro fator diz respeito à relevância social do estudo desse tema, pois faz-se necessário ampliar as fontes de pesquisas sobre a temática para que outros educadores musicais, alunos e a comunidade em geral tenham acesso às possibilidades metodológicas de ensino de música e reflitam sobre o desafio da inclusão. Temos a certeza de que este trabalho poderá contribuir de forma relevante para futuras pesquisas na área a que ele se destina.

1. A EDUCAÇÃO PARA TODOS: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL

A função social da escola na transmissão de instrução de caráter público, desde suas origens até os dias atuais, sempre foi motivo de reflexões e abordagens teóricas que variaram de acordo com as tendências de cada período histórico. Buscando essas tendências, encontramos no final do século XVIII (1795) na França, uma preocupação com o ensino público na Constituição do Ano III, que discorre ser a educação: “uma instrução pública comum a todos os cidadãos¹, gratuita, no que se refere à parte indispensável para todos os homens” (LOPES, 2006. p. 13).

Essa escola com o ensino de caráter universalizante – comum a muitas pessoas – e homogeneizador – semelhante na estrutura e nas funções – é fruto de profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que definem um novo papel do moderno Estado Nacional e seus serviços como patrocinador do ensino, cujo o controle esteve, durante muitos séculos, nas mãos do Clero.

Nesse contexto, as estruturas da escola pública, gratuita e laica foram lançadas e as mudanças com base na ideia de igualdade do pensamento liberal põem fim ao acesso privilegiado ao ensino, igualando as pessoas em termos de oportunidades de acesso à instrução pública. A educação torna-se condição de progresso social, regulamentado em forma de Lei a ser garantida pelo Estado.

No entanto, observamos que somente em 1945 este ideal toma maior vulto, através da criação da ONU. O saldo das guerras mundiais era de terror, morte, insegurança, acirramento das diferenças sociais, econômicas e políticas, fatores estes que tornavam a pacificação entre os povos algo inatingível (TRINDADE, 2008).

No intuito de promover a paz entre as nações e a segurança mundial, em 24 de outubro de 1945, após quatro anos de negociações, conversas e acordos entre os representantes de vários países, foi aprovada a Carta da ONU, nascendo oficialmente a Organização das Nações Unidas.

Em 16 de novembro do mesmo ano, 44 países, por meio de suas delegações presentes na Conferência das Nações Unidas, criam uma organização educacional e cultural dentro da ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

¹ A cidadania no contexto da Revolução Francesa está intimamente com o relacionamento entre a sociedade política e seus membros.

Cultura (UNESCO), com o objetivo de promover paz e segurança mundiais, resultante da educação, da ciência, da cultura e das comunicações.

A partir da criação da UNESCO, uma série de mudanças nas concepções da escola e sua função social passam a acontecer de maneira mais rápida.

Destacamos aqui a Declaração dos Direitos Humanos², fruto da reunião da UNESCO em 1948, que através dos seus 30 artigos, estabelecem os direitos e deveres da humanidade a fim de que todos gozem de plena cidadania, conforme descrito no seu artigo 1º: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”; e no artigo 7º que afirma que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei” e percebemos a mudança clara na concepção de valor da cidadania, agora não apenas baseada na participação da vida política, e sim sendo ampliado a todas as pessoas (UNESCO, 1998, p. 2-3).

A ampla participação do cidadão à educação também é ressaltada nesse documento, conforme registram os artigos a seguir:

Artigo 26 - 1. Todo homem tem direito à educação. (...). 2. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito aos direitos do homem e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnico e religioso, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz;

Artigo 27 - 1. Todos têm o direito de tomar parte, livremente, na vida cultural da comunidade, de beneficiar-se com a arte e de participar do progresso científico assim como dos benefícios dele resultantes (idem, p. 5-6).

Em ambos os artigos vemos claramente ressaltado o direito irrevogável à educação e à cultura como parte constituinte do desenvolvimento de todo ser humano. E a partir desta Declaração, muitos outros documentos internacionais foram redigidos com objetivo de enfatizar os direitos de acesso, inclusive a grupos extremamente marginalizados ao longo de toda a história da educação.

Seguindo a trajetória histórica, vemos uma verdadeira explosão de Conferências e Declarações na década de 90, pois havia o clima de esperança com a chegada do novo século, em resposta à instabilidade vivida nos anos 80 que conjuntamente contribuíram

² Fruto das novas concepções pós-guerra sobre o valor dos seres humanos, seus direitos e deveres. O documento foi aprovado após três anos da criação da ONU, no dia 10 de dezembro de 1948, na Assembleia Geral das Nações Unidas realizada em Paris (França).

para a deterioração da educação nesse período, como: os problemas econômicos que agravavam as disparidades sociais entre os países, em especial os menos desenvolvidos, a violência decorrente de lutas civis e de falta de estrutura de vida básica devido ao aumento populacional, além dos cortes nos gastos públicos em vários países (BOTEZA, 2005; WCEFA, 1990).

Um desses documentos foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990.

Esta importante Declaração destaca uma nova modalidade de aprendizagem, o *aprender a aprender*, referindo-se a uma nova capacidade de conjugar informações, uma nova capacidade de se comunicar, e de se manter, de forma contínua, dentro do processo de aprendizagem (WCEFA, 1990).

O quadro a seguir, contendo os 10 artigos da Declaração nos dá a ideia da universalidade que pregava esse documento, em especial, naquilo que nos propomos a tratar nessa dissertação, destacamos os artigos 3º e 6º:

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS UNESCO/ Jomtien, Tailândia, 5 a 8 de março de 1990	
Artigo 1º	Satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem
Artigo 2º	Expandir o enfoque
Artigo 3º	<i>Universalizar o acesso à educação e promover a equidade</i>
Artigo 4º	Concentrar a atenção na aprendizagem
Artigo 5º	Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica
Artigo 6º	<i>Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem</i>
Artigo 7º	Fortalecer as alianças
Artigo 8º	Desenvolver uma política contextualizada de apoio
Artigo 9º	Mobilizar os recursos
Artigo 10	Fortalecer a solidariedade internacional

Quadro 01 - Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (idem, 1990)

Pela primeira vez aparece o termo *equidade*, substituindo o termo anterior *igualdade*, para se referir a um acesso justo e que contemplasse a necessidade educacional especial do indivíduo.

Nesse mesmo sentido, foi realizada na cidade de Salamanca – Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Deste encontro resultou a aprovação da Declaração de Salamanca,

cujo objetivo principal era “[...] definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos no que diz respeito aos princípios, políticas e prática na Educação especial” (UNESCO, 1994).

Esta Declaração é composta de 85 artigos que reafirmam o compromisso mundial de uma Educação para Todos, sendo necessário criar ou providenciar um sistema de ensino regular que abarque e receba as pessoas com necessidades educacionais especiais³, quer sejam elas físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras quaisquer.

O princípio fundamental da escola inclusiva é “de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (idem, p. 5), sendo esta escola, uma escola de qualidade. Para que isso se torne possível, é necessário a flexibilização do currículo, a reorganização dos organismos envolvidos, a adequação e desenvolvimento de estratégias de ensino, a utilização de recurso e a promoção de parceria com as comunidades.

A escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca, é a própria escola regular, o local de ensino formal principal para todas as crianças. Sobre isso, Carvalho (2008) define que a Escola para Todos é aquela que,

(...) permite o acesso a todos os alunos, bem como o sucesso de cada um deles, entendido o acesso como o conjunto de procedimentos intrínsecos e extrínsecos ao sistema educativo, que garantam ao aluno frequentar a escola e relacionar-se com a comunidade escolar, e o sucesso, como a concretização dos objetivos fixados no projeto Educativo da escola, em geral, e pelo professor, em particular, para a respectiva turma e para cada aluno, através de um projeto Curricular de turma resultante de uma correta avaliação diagnóstica onde se refletem objetivos de recuperação e de ampliação, considerando as suas potencialidades e necessidades específicas e a ecologia envolvente (CARVALHO, 2008, p. 32).

Observamos, claramente, uma indicação de mudança na perspectiva social do ensino que deverá estar baseado nas potencialidades e não nos impedimentos das pessoas com deficiências. A escola deverá adaptar-se à criança e suas necessidades e não o contrário.

Muitos outros documentos foram surgindo e representando verdadeiros marcos na história da inclusão nos anos posteriores, dentre os quais, destacamos:

³ O mesmo documento usa o termo “necessidades educacionais especiais” ao referir-se “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994)

- A Carta de Luxemburgo (1996) cujo princípios deliberados, giravam em torno da igualdade de oportunidades e o direito à participação da pessoa com deficiência, ao propor uma “Escola para todos e para cada um”;
- O Relatório entregue pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI à UNESCO (1996), publicado em livro com o título: Educação: Um Tesouro a Descobrir, sob a coordenação de Jacques Delors. Segundo ele, a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (DELORS, 2004, p. 89);
- A Carta para o 3º Milênio aprovada pela Assembleia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL (1999), na cidade de Londres – Grã-Bretanha, que conclama todas as nações a criarem políticas que estimulem a inclusão da pessoa deficiente, de forma plena, na vida comunitária. Esse documento faz ainda um apelo aos seus Países-Membros a fim de que estes apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
- A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências (1999), na Guatemala, entra em vigor em nosso país por meio do Decreto nº 3.956, de outubro de 2001. Ela aclama que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, além de definir a discriminação como toda e qualquer diferenciação ou exclusão baseada na deficiência, que impeça ou negue o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais;
- O Plano de ação de Dakar: cumprir os nossos compromissos comuns até 2015 e a Declaração de Dakar – ambos frutos da Conferência Mundial de Dakar, em 2000;
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado na cidade de Montreal, Canadá;
- A Declaração de Madrid (2002) que reconhece e apregoa que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos assim como todos os demais cidadãos;

- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 6 dezembro de 2006, e firmada pelo Brasil em março de 2007, em conjunto com o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Faz-se necessário algumas observações sobre esta Convenção. Ela é resultado de quatro anos de elaboração (2002 a 2006), fruto de discussões da ONU junto à sociedade civil organizada, como relata Izabel Maria M. L. Maior, “a voz dos destinatários da convenção foi ouvida a cada sessão do Comitê ad hoc. Esta voz influenciou as representações diplomáticas e os especialistas dos 192 países-membros da ONU” (RESENDE & VITAL, 2008, p. 21).

As autoras destacam ainda que esse documento é uma afirmação da Declaração do Direitos Humanos (1948), mas que a supera no que diz respeito à garantia dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais dos cidadãos com deficiência, a fim de que as desigualdades sejam reduzidas e as oportunidades equiparadas.

Fato evidenciado no Artigo 1, Parágrafo 1º da Convenção, que trata do propósito em “[...] promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” e ainda define o que vem a ser pessoas com deficiência, deslocando o conceito do campo médico para o social, segundo vemos nesse mesmo parágrafo: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (idem, 2008, p. 22).

No Brasil, as discussões sobre a educação inclusiva tomaram maior vulto a partir dos anos 80, evidenciando-se, claramente, nas políticas educacionais e nos documentos que orientam a educação, com uma maior ênfase naqueles que se dirigem à educação especial (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Na tentativa de atender às determinações dos organismos internacionais, o Brasil promove nesse período uma série de modificações em suas políticas educacionais. Discorreremos a seguir sobre esses dispositivos legais.

Convém lembrar que, embora as tentativas do governo brasileiro em promover o atendimento especializado às pessoas com deficiência⁴ datem o século XIX, através da criação dos Institutos, somente no século posterior foi dada atenção à educação dessas pessoas em nosso país. Em relação a essa mudança gradativa em nossa legislação, Fontes (2009) destaca alguns Decretos dos anos 50 e 60 que tratam desse atendimento:

[...] o surgimento das campanhas nacionais destinadas à educação dos surdos (Decreto Federal nº 42.728/57), o ensino e à reabilitação dos deficientes visuais (Decreto Federal nº 44.236/58) e o atendimento educacional aos (ás) alunos (as) com deficiência mental (Decreto Federal nº 48.961/60) (FONTES, 2009, p. 29)

Observamos nesse mesmo período, que no setor privado ocorria uma movimentação no sentido de criar Organizações não-governamentais para atendimento das pessoas com deficiência. Como exemplo disso temos a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP).

Porém foi na segunda metade da década de 80, com a abertura do processo democrático no Brasil e em consonância com as discussões a nível mundial sobre igualdade e promoção de paz, que se desdobra a aprovação e promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988.

Ressaltamos aqui os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil segundo descrito no Art. 3º:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Observamos uma iniciativa em minimizar as diferenças que agravavam a condição de vida dos grupos historicamente marginalizados ao se estabelecer que os dispositivos constitucionais de nossa Carta Magna objetivam a construção de uma

⁴ O entendimento atual que se tem no Brasil é que atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Este serviço não substitui as atividades desenvolvidas na sala de aula comum, e sim, tem o caráter de complementação ou suplementação visando a autonomia do sujeito (BRASIL, 2008, p. 15). Como exemplo de AEE, podemos citar: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, entre outros.

sociedade justa, onde todos possam usufruir de seus direitos, sem sofrerem penalidades por serem diferentes.

Isto é reforçado no Art. 5º, quando este afirma que “**todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza**, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Sobre isso, Quixaba (2011) relata que, mesmo que o princípio de igualdade apregoe o direito que todos temos de receber as condições necessárias ao pleno exercício da nossa cidadania, inclusive sendo respeitados em nossa diversidade, isto infelizmente não corresponde, na prática, a garantia de qualidade de atendimento de nossas necessidades.

A Constituição garante a todo cidadão brasileiro o direito à educação, gratuita no sistema público⁵, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 206). Em relação ao atendimento educacional especializado, a educação será oferecida na rede regular de ensino, preferencialmente, conforme descrito no Art. 208, Inciso III.

Por toda a Constituição encontramos referências ao direito que todos os brasileiros têm ao pleno exercício da cidadania, em especial, o direito à educação, bem como ao ensino da arte, a cultura e ao lazer.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 deu-se uma explosão de vários marcos legais que tratavam do direito das minorias sociais, dos quais fazem parte as pessoas com alguma deficiência, dentre eles convém destacarmos:

- A Lei Federal nº 7.853/89 que discorre sobre o apoio aos interesses coletivos das pessoas com deficiência e a sua integração social, inclusive trata como crime passível de punição se algum estabelecimento de ensino no Brasil, seja público ou privado, “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa” a matrícula em qualquer tipo de curso, em qualquer tipo de modalidade, em virtude de qualquer deficiência de um educando”⁶ (BRASIL, 1989).

⁵ O art. 6º estabelece como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988)

⁶ O Art. 8º da Lei Federal nº 7.853/89 determinava que “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau,

- Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que reforça o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, com acesso igualitário e também assegura a sua permanência na escola, sendo ela um ambiente onde a criança seja respeitada, assegurando o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A educação e o ensino da arte, por sua vez, são mencionados nos seus Capítulos 53, 54 e 58. (BRASIL, 1990).

As discussões em torno das políticas educacionais prosseguem por toda a década de 90 e ganham reforço na aprovação da terceira⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que disciplina o ensino no Brasil em todos os níveis, desde a creche até a universidade, e em todas as modalidades.

Esta Lei reafirma a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 3º) estabelecida em nossa Constituição vigente e ainda em consonância aos documentos internacionais desse mesmo período e ainda discorre que é dever do Estado oferecer “o atendimento educacional especializado 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 ensino⁸” (BRASIL, 1996).

Assim, a LDB assegura que todos, alunos comuns e alunos em condições especiais, tenham acesso ao ensino, a pesquisa, a criação, inclusive aqueles relacionados à arte a à cultura. E no que diz respeito ao ensino de arte, o documento, no Art. 26, dispõe que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro” constituirão o componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” era crime passível de punição “com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa” (BRASIL, 1989). Esse texto foi substituído e recebeu nova redação com a Lei Federal nº 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que discorre no Art. 8º: “Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, 2015).

⁷ A primeira foi a Lei 4.024/61 e a segunda, Lei 5.692/71.

⁸ Redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013. A versão anterior disponha que o Estado deveria oferecer “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

A LBD 9.394/96 também delegou para a União a função de elaborar o Plano Nacional de Educação, em que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios trabalhassem em regime de colaboração (BRASIL, 1996, Art. 9º). E o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 serviu de base para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais.

Para Didonet (2000) o PNE de 2001 é um importante marco na política educacional brasileira por apresentar seis qualificações básicas: a) ser o primeiro plano submetido e aprovado pelo Congresso Nacional, em forma de lei; b) ser a efetivação do disposto na Constituição e na LBD; c) estabelecer as diretrizes, objetivos e metas para um decênio; d) abranger todos os níveis, todas as modalidades da educação, os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento, e da avaliação; e) envolver o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; f) envolver a sociedade (p.11).

Algumas críticas, advindas do meio acadêmico, se fazem necessárias aqui. Uma delas, que tornou inviável o sucesso do PNE 2001-2010, foi a não previsão de custos e a não indicação dos financiadores para alcançar as metas de expansão previstas na lei (DAVIES, 2014).

Outra crítica, foi o excesso de objetivos e metas, que segundo Dourado (2010), “retratam a carência de organicidade interna do Plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna” o que dificulta, segundo o autor, não apenas a implementação do Plano, como também o acompanhamento e a avaliação dele (p. 684). Porém, o autor ressalta que o PNE 2001-2010 foi importante instrumento na construção de políticas públicas educacionais.

O segundo PNE, com decênio previsto para 2011-2020, foi fruto das discussões realizadas com os vários setores da sociedade participantes da Conferência Nacional de Educação no ano de 2010, e fundamenta-se no compromisso de diminuir as desigualdades históricas entre os brasileiros. Convém determo-nos, em consonância ao objeto do presente trabalho, em uma das metas estabelecidas no documento, a Meta 4, que trata do atendimento educacional às pessoas com necessidades educativas especiais:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de **sistema educacional inclusivo**, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou **serviços especializados**, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Observamos que o destaque dessa meta está no fortalecimento das políticas públicas, que envolvem as esferas do poder Federal, Estadual e Municipal para a promoção da equidade.

Outros importantes documentos decorrentes da LDB 9.394/96, relacionados a organização da educação básica em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio⁹, também abordam a importância do convívio com a diversidade, como condição essencial de aprendizagem e desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. São eles:

- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), o RCNEI – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (2000);
- os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental I e II (1997; 1998);
- os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN do Ensino Médio (2000).

Todos esses documentos, como o próprio nome deles diz, são referenciais e parâmetros que funcionam como uma base para a educação nacional, porém não passaram de propostas documentais, tendo pouco influência na prática educacional cotidiana, servindo com uma espécie de:

[...] obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é *direito de todos* (BRASIL, 2013, p. 14) (grifo nosso).

Em virtude dessas e outras lacunas¹⁰ na legislação educacional brasileira, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), um documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece a base

⁹ Esta redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a LDB9.394/96.

¹⁰ Como, por exemplo, o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2013).

curricular comum, cuja a função é organizar, articular, desenvolver e avaliar todas as redes de ensino que compõem a Educação Básica do nosso país.

Esse documento se tornou um importante elemento no processo de atualização das políticas educacionais brasileiras a fim de garantir “*o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo*” (BRASIL, 2013, p. 7, *grifo nosso*).

No ano de 2016, passou a vigorar a Lei 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou O Estatuto da Pessoa com Deficiência. Nela, são discorridos dispositivos que se dedicam aos direitos fundamentais de cidadania da pessoa com deficiência, como um capítulo exclusivo que regulamenta os direitos à educação para este público.

Destacamos aqui o artigo 27 da referida Lei, que diz ser a educação um direito da pessoa com deficiência e, portanto, deve ser assegurado:

(...) sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015)

Vemos nesse trecho a observância de uma educação escolar baseada nas “potencialidades” que os alunos com deficiência apresentam durante a vida, ampliando para todas as redes de ensino e incluindo, conforme parágrafo 1º do artigo 28, a obrigatoriedade em oferecer uma educação sem custo adicionais a estes alunos.

Ainda no Artigo 28, a Lei encarrega o poder público de criar e aprimorar um sistema educacional inclusivo; além de desenvolver e incentivar pesquisas direcionadas ao desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, bem como, de materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva.

Nesse sentido o Estatuto da Pessoa com Deficiência abre um leque maior para as pesquisas na área educacional inclusiva buscando um perfil de escola que ofereça um espaço de aprendizagem diferenciada e de qualidade para todos, demonstrando avanço das discussões travadas no decorrer das últimas décadas e nos levando à consciência que o Brasil deve cumprir os tratados e acordos internacionais.

Observamos que ao longo do século XX as lutas pelas conquistas das pessoas marginalizadas do sistema de ensino, incluindo-se as pessoas com necessidades educacionais especiais, foi fruto de mobilizações que ocorreram por todo o país, onde os

pais, as próprias pessoas com deficiência – organizadas em associações, as academias e os gestores públicos, contribuíram de forma decisiva para a mudança na legislação.

Porém, embora a legislação aponte claramente para uma escola acolhedora, com estrutura física apropriada, gestão e corpo docente qualificado, ainda temos muito a aprender e trabalhar a fim de garantir que a educação seja realmente um bem comum a todo e qualquer cidadão. Como parte disso, o ensino de música deve, também, estar contemplado. Nesse intuito, apresentaremos a seguir as mudanças ocorridas nos últimos tempos no campo da pedagogia musical que possibilitaram o acesso a todos ao ensino de música.

2. POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA TODOS: tendências e concepções

O início do século XX marca o surgimento de novas tendências na pedagogia musical. Em contraponto à didática utilizada até o século XIX, novos nomes, com ideias diferentes revolucionaram seu tempo, ultrapassaram fronteiras e chegaram ao Brasil, deixando para nós um legado de propostas que podem ser aprimoradas e desenvolvidas para um ensino de música mais efetivo.

A preocupação com o aprendizado das crianças e a valorização de sua infância, descobertas no campo da psicopedagogia levaram educadores do início século XX a valorizarem mais os aspectos coletivos no processo educacional. O aluno agora participava ativamente do seu processo de aprendizagem. O corpo passa a receber uma atenção diferenciada, pois não faz mais sentido um corpo estático para aprender.

Nessa conjuntura, encontramos expoentes que desenvolveram métodos ou abordagens pioneiras no trabalho dos chamados “métodos ativos” na educação musical como: Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Martenot.

Para Figueiredo (2012, p. 85), nos “métodos ativos” o educando experimenta, de maneira direta, o fazer musical. Nesse tipo de método ou abordagem, “evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes, desestimulam a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas”.

É o que ressalta Mariani (2011) sobre o trabalho de Émile Jacques Dalcroze, que promove a experiência corporal sinestésica o Método Dalcroze ou Rítmica Dalcroze utilizando três ferramentas básicas: a rítmica, o solfejo e a improvisação, libertou o corpo das amarras enfadonhas do estudo puramente teórico da Academia. Em Dalcroze, a Rítmica parte do princípio que as experiências musicais se iniciam a nível motor e integra os aspectos sensoriais, mentais e afetivos, além de desenvolver a concentração, a memória e estimular a criatividade. O corpo deverá se transformar em instrumento que traduza os elementos musicais.

Dalcroze também utilizou variados instrumentos, o piano – como instrumento base – flauta doce, xilofone, chocalho, tambor, triângulos, além de gravações musicais variadas. A Rítmica não possui restrição quanto ao público alvo (TRINDADE, 2008, p. 154).

Outro grande trabalho foi o de Zoltan Kodály. Uma proposta pedagógica se diferencia dos outros educadores musicais, por estar, essencialmente, baseada no uso da

voz. Como Kodály pensava, a música deveria estar ao alcance de qualquer pessoa, de qualquer idade e poderia ser ensinada e aprendida em qualquer lugar, isto é, a música é um direito de todos, e para tanto, nada mais acessível do que a voz, inata a todo ser humano.

Por considerar a música como uma prática cultural, Kodály defende o ensino de música sistematizado na escola de maneira regular, integrada ao currículo e com aulas semanais, pois desse modo seria possível,

“propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão [...]ser musicalmente alfabetizado inclui o apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a linguagem musical tradicional” (SILVA, 2011, p. 57).

A autora destaca que para Kodály, era necessário investir na educação desde a mais tenra idade, considerando e respeito os estágios e etapas do crescimento de uma criança. A princípio deveriam ser trabalhadas a sensibilidade e a vivência musical, para posteriormente introduzir os elementos formais da música.

Cabe citar também as ideias do músico Edgar Willems, fundamentadas nas relações paralelas entre a música, o ser humano e o mundo criado. Para ele a música é parte integrante e essencial da formação do ser humano (PAREJO, 2011, p. 96).

Seu método é fruto das influências de Dalcroze, Ansermet¹¹ e Piaget¹² e em conjunto com Carl Orff e Zoltán Kodály promoveram uma educação musical que, diferentemente da metodologia extremamente técnica, magistocêntrica e autoritária predominante até o século XIX, valorizava um ensino vivo, centrado na figura da criança, e que estivesse ao alcance de todos.

Willems destaca a importância da educação auditiva para o conhecimento musical. Segundo ele, a educação auditiva opera em três aspectos: fisiológico, afetivo e mental. O aspecto fisiológico diz respeito a percepção sensorial ou percepção auditiva dos sons; o aspecto afetivo, tem a ver com a sensibilidade afetiva, despertada a partir da

¹¹ Ernest Ansermet (1883-1969) destacou-se como um dos maiores maestros da Suíça, participando ativamente de toda efervescência musical do século XX.

¹² Jean Piaget (1896-1980) era biólogo, dedicando sua vida a observar cientificamente como se dava o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, especialmente a criança. Tornou-se a grande referência da pedagogia na segunda metade do século XX (disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml>).

recepção sonora e está ligada as emoções que os sons despertam em nós; e o aspecto mental é a elaboração intelectual decorrente dos dois aspectos anteriores (*idem*, p. 96-97).

Decorrente disso, Willems diferencia claramente desenvolvimento da musicalidade e aprendizagem técnica de um instrumento. Para ele, a iniciação musical garantirá as bases sensoriais, físicas e afetivas para a posterior educação de um instrumento musical. Este é um dos pontos que justifica sua defesa da iniciação musical às crianças menores, independentemente de quais sejam seus dons iniciais, as idades e as origens¹³.

A iniciação musical, a princípio deverá explorar elementos pré-musicais, agrupamentos e organizações sonoras muitas vezes considerados não-musicais¹⁴, como sons da natureza, ruídos, cantos primitivos de vários povos e gritos de animais, incorporando-se gradualmente às organizações musicais tonais tradicionais, escolhidas didaticamente, até a chegada a leitura e escrita dos elementos musicais (PAREJO, 2011).

O trabalho de Willems possui uma incontestável contribuição para a educação musical de nossos dias, por apresentar um conjunto coerente de princípios, práticas e recursos didáticos que estão à disposição dos educadores mundo a fora, e também porque seu método é perfeitamente aplicável a qualquer pessoa e a qualquer realidade, cumprindo o direito de acesso à cultura e ao ensino da música.

Na Europa, que passava por inúmeras transformações ideológicas em meados do século XX, surge também abordagem intitulada *Orff-Schulwerk*¹⁵, do compositor alemão, educador e pesquisador, Carl Orff.

Trata-se de um material com cinco volumes feito para as escolas de Orff e que eram transmitidas via rádio, e cujos os pontos relevantes eram: 1. Reconhecimento da música ligada à outras atividades elementares (movimento e linguagem); 2. O instrumental específico; 3. Jogos improvisatórios de eco; 4. O objetivo de não formar músicos e sim a vivência musical, anterior a qualquer elaboração de escrita musical (PAZ, 2013, p. 258).

Segundo esta autora, a abordagem Orff inspira-se em atividades lúdicas infantis como: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar e percutir em qualquer objeto que esteja à mão. Utiliza de jogos rítmicos, bem como composições folclóricas, danças e

¹³ Sobre isto é possível obter maiores informações no site da Federação Internacional Willems – movimento de educação musical, disponível em: <http://www.fi-willems.org/pt-PT/87-pt-1>.

¹⁴ Chamado de “pancromatismo musical” na teoria de Willems.

¹⁵ O termo “Orff-Schulwerk” significa Obra Escolar

brincadeiras. A forma de improvisação também é tida como estratégia é inserida logo nos primeiros estágios da criança.

Em relação aos instrumentos, propôs um instrumental específico composto de flautas doces, percussão e instrumentos de plaquetas.

A essência da proposta pedagógica de Orff encontra-se na educação musical elementar ou básica. Para o autor, a música elementar oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Como o próprio Orff, citado por Bona (*in* ILARI & MATEIRO, 2011), relata:

[...] Elementar, em latim **elementarius**, quer dizer “pertencente aos elementos, primeira matéria, primeiro princípio, relacionado ao princípio”. [...] Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. [...] é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, e adequada à criança (p. 140, grifo do original).

A partir disto, o educador Carl Orff acreditava que a essência do aprendizado musical se encontrava na base das canções vivenciadas quando crianças, que serviriam para desenvolver futuras habilidades artísticas. Para ele, a prática consegue envolver, simultaneamente, elementos de linguagem, da música, do movimento e a improvisação – aspecto este valorizado na nessa abordagem – resultando em ritmo e som.

Outra abordagem pedagógico-musical que podemos ressaltar é a de Maurice Martenot¹⁶, cuja proposta estava centrada no desenvolvimento integral do ser humano. Ele acreditava que todos deveriam ter acesso ao ensino de música, pela própria necessidade peculiar ao ser humano, o de expressar-se. O ensino da arte seria o “antídoto contra a mecanização” do mundo moderno (FIALHO & ARALDI *in*: MATEIRO, T.; ILARI, 2011, p. 160).

Em sua abordagem, privilegia como estratégia metodológica o jogo, pois ele é capaz de unificar corpo, alma e inteligência, podendo ser trabalhado em qualquer faixa etária. Os elementos evidenciados dentro de sua abordagem são ritmo, canto, imitação, memória musical, leitura, em um processo que evolui da sensibilidade musical para a um desenvolvimento musical mais sólido.

Destes educadores musicais, os que mais repercutiram no Brasil foi Dalcroze, Willems e Orff, segundo Paz (2013). A autora também destaca também que a partir de

¹⁶ Maurice Martenot, francês, nascido em 1898. Foi violoncelista, inventor do primeiro instrumento radioelétrico – Ondas de Martenot.

1960 trabalhos voltados para o experimentalismo, a pesquisa e descoberta de novas sonoridades marcam os trabalhos de músicos como Jhon Paynter, Raymond Murray Schafer, Dennis Brian, George Self, Keith Swanwick, Hans-Joacquim Kouellreutter.

As novas sonoridades advindas do surgimento das máquinas, mudou a paisagem sonora mundial, influenciando diretamente em novas práticas no ensino elementar de música. A valorização do ato criativo presente na experimentação sonora e as demais novidades da música contemporânea lançam as bases para as Oficinas de Música no Brasil.

Paz (2013) explica didaticamente essa história:

O movimento das oficinas de música eclodiu no período posterior à Segunda Guerra como resultado das experiências de um grupo radical de compositores. Foi o advento do Ruído: isso implicou todo o repensar dos conceitos de composição e música. O compositor passou a ser um artesão, começando a buscar matéria-prima sonora, a experimentar, pesquisar, criar e analisar, de modo que pudesse depois elaborar sua composição. O método, que antes era cerebral, passou a ser experimental (p. 236).

Nesse contexto, destacamos o trabalho de Hans-Joacquim Kouellreutter, que desenvolveu um trabalho voltado para oficinas de música com foco na improvisação, como principal condutora das atividades de ensino musical.

De acordo com Kouellreutter, compositor e educador alemão naturalizado brasileiro, nos primeiros encontros da oficina de música, os exercícios realizados devem estar voltados para a vivência do som com qualquer objeto sonoro e nesse sentido, o professor “deve propiciar oportunidades para a investigação e a pesquisa experimental da voz e, simultaneamente, dos instrumentos” (BRITO, 2001, p. 97).

Nas experiências de Koellreutter, um dos aspectos principais é o fazer musical, e para a música a composição é um processo essencial. É através dela que toda e qualquer obra musical é gerada, independente do contexto cultural ou estilo. E como ressaltam Reis e Oliveira (2013, p. 161) “tal argumento é suficiente para torná-la válida e relevante na educação musical”.

Outro aspecto importante no trabalho de Koellreutter é a escrita musical que, à princípio, deve ser introduzido elementos, captados durante a vivência musical experimental mais gráficos, para depois inserir formatos mais tradicionais.

Nesse mesmo sentido, Gainza¹⁷ (1988, p. 107) destaca que está posta uma novíssima pedagogia musical, que valoriza a experimentação:

As pesquisas pedagógicas atuais, deixam o educando em total liberdade para explorar e descobrir suas próprias formas de expressão, suas regras de jogo, materiais e até técnicas e estilos. Isso não significa que no momento oportuno não possam e não devam ser abordadas formas preestabelecidas. Mas é desejável que isso aconteça depois que a criança ou o jovem tenham experiência suficientemente a livre estruturação da matéria sonora. (...) Hoje tende-se também a integrar os aspectos básicos da experiência musical; algo que ‘degustado’ auditivamente (um clima sonoro, harmônico, rítmico etc.) poderá ser identificado posteriormente e também recriado. Essa experiência auditiva ‘passiva’ de recepção é confrontada com a experiência ‘ativa’ da manipulação direta e da expressão sonora.

Observando o caminho percorrido por esses educadores citados até aqui, devemos analisar e adaptar para nossa realidade pedagógico-musical brasileira, como Fonterrada (2005, p. 108) recomenda,

caso se queira fortalecer a área da educação musical, é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados, não para serem adotados, tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileira.

O ensino da música atual, começa da experiência sensorial – ouvir, sentir, movimentar-se – deslocando-se em direção aos conceitos. A vivência musical na escola deve perpassar por quatro modalidades: performance, criação, audição e escrita – a escrita dos próprios alunos, pois como Gainza (1988, p. 28) afirma, “quando é adquirida a capacidade de emitir respostas musicais face aos estímulos sonoros é que se completa o processo de musicalização”.

Após anos de oscilação do espaço direcionado à música na escola brasileira, a Lei 11.769/08 – e oito anos depois confirmada na Lei 13.278/16¹⁸, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, resgata a possibilidade de oferecer aos estudantes as condições para que eles possam compreender o que se passa quando eles ouvem música, além de oferecer-lhes um ambiente onde possam se expressar com e através da música.

¹⁷ Violeta Hemsy de Gainza é uma das mais importantes autoridades mundiais no ensino de música desde a metade do século 20 até os dias atuais. É pianista, educadora e psicóloga musical, com trabalhos que abordam temas como improvisação e psicopedagogia musical, defende uma escola que vá ao encontro das necessidades musicais dos alunos.

¹⁸ Lei que assegura o ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro como linguagens dentro do componente curricular Arte.

Todo Brasil se movimenta em torno de uma educação musical rica em práticas escolares diversificadas, pois tudo que tem um valor muito grande, deve chegar ao maior número de pessoas possíveis. Todos têm direito à música, não mais como um conhecimento rígido, mas acessível a qualquer pessoa, independente de suas potencialidades.

Sem dúvida, é necessário recorrermos ao que esses educadores desenvolveram, pois, a prática musical inclusiva requer referências exitosas, para que possa se delinear, tendo em vista oferecer aos educandos com necessidades educacionais especiais possibilidades de aprendizagem tão interessantes e motivadoras quanto as oferecidas aos alunos comuns.

Como aporte, faz-se necessário ainda citarmos duas organizações que trabalham para garantir o ensino de música para todos, uma a nível mundial, a ISME¹⁹ (Sociedade Internacional de Educação Musical) e outra a nível de América Latina, o FLADEM (Fórum Latino Americano de Educação Musical) e suas representantes aqui no Brasil, ABEM e FLADEM Regional.

A Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) foi criada em 29 de setembro de 1953 na cidade de Bruxelas – Bélgica, filiada ao Conselho Internacional de Música da UNESCO. Seu objetivo principal é promover uma educação musical dentro do contexto da educação geral à todas as pessoas e em todas as partes do mundo, valorizando as culturas e as experiências musicais vividas por cada pessoa. McCarthy (2004) expressa que a missão central da ISME é,

[...] a construção e manutenção de uma comunidade mundial de educadores musicais caracterizada pelo respeito e apoio mútuo, o fomento internacional e intercultural pela compreensão e cooperação na defesa e promoção da educação musical através da música em todas as partes do mundo (MCCARTHY, 2004, p. 6).

No ano de 1998, a ISME apresentou a versão definitiva da sua Declaração de Missão (Anexo1), que vinha sendo elaborada ao longo da década de 90. Este documento contém dez princípios norteadores da educação musical que versam sobre a promoção da democracia na educação musical em todo o mundo, conforme apresentaremos na íntegra no Anexo 1, e destacamos os artigos,

¹⁹ ISME: International Society of Musical Education.

Art 4º A ISME acredita que todos os educandos devem receber a mais refinada educação musical possível, todos os educandos devem ter iguais oportunidades de adquirir música, e a qualidade e quantidade de sua educação musical não deve depender de sua localização geográfica, status social, identidade racial ou étnica, habitat urbano/suburbano/rural ou riqueza.

Art 5º A ISME acredita que a implementação de esforços é necessária para suprir as necessidades musicais de todos os educandos, incluindo aqueles com necessidades especiais e aqueles com aptidões excepcionais (TRINDADE, 2008. p. 401).

Observamos que a Declaração de Missão da ISME objetiva, em todos os seus artigos, uma educação musical para todos, seja ela formal ou informal, em diferentes contextos e de largo alcance, inclusive às pessoas com algum tipo de necessidade especial, pois para a ISME “a riqueza e diversidade das músicas do mundo é uma causa para celebração, e uma oportunidade para a aprendizagem intercultural e para a promoção da compreensão, cooperação e paz internacional” (MCCARTHY, 1994, p. 177-178).

Fazem parte dessa organização, como membros, representantes de mais de 80 países em todo o mundo, que se reúnem bienalmente, em forma de conferências mundiais que ocorrem cada vez em um país diferente, a fim de atender essa pluralidade cultural. Nos anos em que não acontecem as conferências mundiais, a ISME apoia as conferências regionais.

Também destacamos o Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM) que teve como principal idealizadora, a educadora musical Violeta Hemsy de Gainza, atualmente é a Presidente Honorária do movimento.

O Fórum surgiu em 1995, como uma resposta ao ensino de música globalizado que colocava em supremacia a música europeia e americana. No intuito de preservar nossas raízes latinas, e por entender que elas são únicas, ancestrais e que nos particularizam, é que o FLADEM se propõe a reunir educadores e outras pessoas envolvidas com a música latino-americana em torno de discussões e compartilhamento de experiências educacionais em música. Sobre isto, Teca Alencar de Brito afirma que,

Respeitar as necessidades, os valores e os desejos próprios às realidades latino-americanas, com suas singularidades, dialogando com conhecimentos e experiências oriundos de espaços e tempos diversos, que contribuíram e, evidentemente, seguem contribuindo com o fortalecimento de ações e reflexões pedagógico-musicais, foram aspectos essenciais à implantação e ao fortalecimento do Fórum (BRITO, 2012, p. 107).

Como forma de nortear as ações do FLADEM, no ano de 2002, foi elaborada a sua Declaração de Princípios (Anexo 2) que em muito se parece com a Declaração de Missão da ISME, no que tange a democratização do ensino de música e o

compartilhamento de saberes musicais, conforme destaca o princípio primeiro: “A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar. A música deve estar a serviço das necessidades e demandas individuais e sociais” (idem, p. 109).

O Fórum conta com uma Junta Diretiva, reunindo representante dos países da América Latina, eleitos de dois em dois anos durante os seminários FLADEM, cujo trabalho é decidir sobre questões administrativas e, sobretudo, pedagógico-musicais. E para fortalecer as ações demandadas desses seminários, o FLADEM estimula a criação das Seções Nacionais em cada país latino-americano.

Diante da apresentação dos documentos internacionais e organização aqui citados, podemos afirmar que todos eles estão comprometidos em proporcionar à todas as pessoas do mundo uma vida plena em direitos, incluindo o direito à educação de qualidade, inclusive à participação na arte e cultura de seu povo e o acesso aos mais variados conhecimentos, não ficando de fora o ensino de música.

Em relação as organizações nacionais que cooperam com ensino de música no Brasil, podemos destacar a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e o FLADEM – Seção Nacional.

A ABEM foi fundada em 1991 com o objetivo de reunir profissionais e estudantes da área de música para promover a educação musical de qualidade, segundo disposto em seu Estatuto (Anexo 3). A associação é representante da ISME no Brasil, a quem está filiada, e ainda mantém-se vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Além de realizar anualmente Encontros Nacionais e Regionais, que funcionam como espaços de compartilhamento de experiências na área de educação musical, ainda disponibiliza uma publicação de caráter regular, a Revista da ABEM, que tem ampliado o acervo bibliográfico sobre o ensino de música.

De acordo com a professora Trindade (2008), alguns professores componentes da Diretoria da ABEM tem contribuído de forma intensiva na elaboração das políticas educacionais, em relação a legalização do ensino de arte, desde os anos 90, conquistando espaço em setores como o Ministério da Cultura (MINC) e a Fundação Nacional de Arte-FUNARTE.

Trabalhando no fortalecimento da área de educação musical em nosso país, junto a ABEM, o Fórum Latinoamericano de Educação Musical, seção nacional, tem se unido em torno de ações e políticas educacionais para o ensino de música.

Podem associar-se ao FLADEM estudantes, professores da educação básica e universitários, e instituições que queiram contribuir com as discussões promovidas pela organização. Para Brito (2012) é necessário “ampliar o raio de ação do movimento e ampliar o número de associados e colaboradores para, inclusive, formalizar juridicamente nossa seção nacional, com vias a integrar a Federação que, [...], está em fase de implementação” (p. 111).

A autora destaca que o FLADEM abre “espaços alternativos” aos educadores musicais que vivenciam a imposição dos “modelos e sistemas fechados” convencionais (idem, p. 107). Isto ocorre pois, como acontece em outras seções nacionais, a unidade FLADEM Brasil, promove cursos, palestras, seminários a fim de manter sempre em atualização, os membros do Fórum.

Observamos nessa trajetória de levar a música para dentro da escola regular, como um, ou parte de um, componente curricular, e não apenas diluído em forma de “atração” nas escolas, os últimos anos, são sem dúvida, marcados por grandes transformações legais e pedagógicas, porém, muito ainda falta para que isso se torne prática dentro de nossas escolas.

Na tentativa de encontrar caminhos inclusores, desenvolvemos nossa pesquisa de ensino e aprendizagem musical no Colégio Universitário conforme descrita a seguir.

3. A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE MÚSICA NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA

3.1 Colégio Universitário: o lugar da pesquisa

O Colégio Universitário foi fundado no dia 20 de maio de 1968, durante a administração do Reitor Cônego Ribamar Carvalho, obedecendo o disposto na Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, parágrafo 79, que discorria sobre a criação de colégios universitários com a finalidade de ministrar o ensino da 3^a série do ciclo colegial, a fim de preparar o público, que a ele tivesse acesso, para posterior ingresso no ensino superior.

Porém o funcionamento da instituição só iniciou-se em 1969, quando recebeu o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação através da Resolução nº 5/69. Em caráter experimental, começa a funcionar no prédio do Palácio Cristo Rei, com poucas turmas – 2 ou 3 – para um público constituído, em sua grande maioria, de filhos e parentes de servidores da UFMA (COLUN, 1985, p. 1).

Em 1972, por conta de uma Reforma no Regimento Interno, o COLUN passou a oferecer o ensino regular de 2º grau com as três séries, além de servir efetivamente de campo de estágio para os graduandos de Pedagogia da UFMA.

Por 11 anos vários setores da Universidade serviram de sede para a escola, quando em 1980, através de um convênio entre a Universidade e Secretaria de Estado da Educação, foram cedidos dois prédios contíguos, no bairro da Vila Palmeira, atendendo a solicitação feita no Documento de Reestruturação do Colégio Universitário (COLUN, 1980, p. 5) que indicava como melhor localização para uma escola com o perfil de Aplicação, um bairro periférico, de população de baixa renda, a fim de que esta pudesse desfrutar de uma educação de qualidade voltada para as suas necessidades locais.

Em 1980 o Regimento Interno é outra vez alterado, passando a oferecer ensino Pré-escolar, 1º e 2º graus e cursos profissionalizantes de Administração e Magistério. Concomitantemente eram oferecidas na escola oficinas de marcenaria, jardinagem, técnicas agrícolas, serralheria, serigrafia, educação para o lar. Segundo o Diagnóstico da Situação do Colégio Universitário entre os anos 1980 e 1993 (1993)²⁰, a aprendizagem oferecida nessas oficinas vinham contribuindo para o aumento da renda familiar dos alunos atendidos (p. 5).

²⁰ Documento elaborado para ser apresentado no Seminário “Repensando as Escolas de Aplicação”, ocorrido em Brasília – DF, nos dias 02 e 03 de setembro de 1993.

Informação refutada por Santos (2004, p. 92) ao citar o Projeto “Colégio Universitário” Experiência Pedagógica, do ano de 1985, que ansiava minimizar os problemas de ensino-aprendizagem, visto que o processo educativo da escola não correspondia às necessidades reais da comunidade que a ele tinha acesso. Ainda segundo a autora, os novos alunos, oriundos da Vila Palmeira sofriam com o estigma de “maus alunos” por não terem uma “boa base”. Esse tipo de pensamento era decorrente dos primórdios da escola e de sua missão e público original.

O referido projeto assumia falhas por parte da escola na resolução de problemas de ensino-aprendizagem, que foi encarada com sessões de estudos, seminários, cursos, debates para que o corpo docente pudesse entender a “função social da escola”.

Para Santos (2004, p. 110) registra uma maturidade do corpo docente no final dos anos 80, culminando nas eleições diretas para diretor e coordenadores de 1º e 2º grau, na eleição dos primeiros conselheiros, na elaboração do Plano Participativo e do Projeto Político Pedagógico do COLUN. A autora registra uma fase áurea até o ano de 1997 com envolvimento da comunidade nas ações da escola.

O Projeto Político Pedagógico de 1994 foi elaborado com assessoria do Danilo Gandhi. Em 2012 foi sugerido um novo PPP, mas não foi implementado. O que temos atualmente, é o mesmo de 94, com uma série de adendos. Encontra-se em elaboração um novo PPP e um novo Regimento Escolar que poderá vigorar a partir de 2017.

Quanto a mudança de localização, no dia 07 de novembro de 2005, foi inaugurada as novas instalações no Campus Central da UFMA que serviriam de sede ao Colégio Universitário e ao Centro de Ensino Médio Maria Helena de Castro Rocha.

O Colégio Universitário funcionaria pela manhã e à tarde como escola de aplicação dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal e à noite iria funcionar o CEM Maria Helena de Castro. O novo espaço tinha dois objetivos: o atendimento, prioritariamente estudantes dos bairros Sá Viana, Vila Embratel e Anjo da Guarda, e facilitar os estágios, pois com o COLUN localizado no Campus, tornava mais prático o fluxo dos alunos da graduação – licenciatura na escola.

Atualmente funciona nos dois turnos, matutino e vespertino, oferecendo o Ensino Fundamental a partir do 5º ano e o Ensino Médio e Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração e Ensino Médio Integrado ao Técnico em Meio Ambiente e cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

3.2 O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no COLUN

Ao longo dos últimos 12 anos, o Colégio Universitário – COLUN tem vivenciando experiências na inclusão de educandos com deficiência. Essa trajetória teve início a partir do ano de 2004, quando passou a receber suporte do Programa TEC NEP²¹ para a inclusão de “alunos com necessidades educacionais especiais”²², por meio do desenvolvimento de ações e projetos específicos nesta área.

O primeiro suporte institucional, oferecido ao COLUN neste período, deu-se através do curso “Procedimentos básicos para inserção, permanência e saída com sucesso de Pessoas com Necessidades Educacionais na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica”, promovido pelo Programa TEC NEP. Este Programa resultou no projeto de implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE)²³ na escola.

O NAPNEE foi implantado através da Ordem Interna n. 02, do dia 17 de março de 2005, com o objetivo primordial de sensibilizar a comunidade escolar – gestão, técnicos, educadores, educandos, pais e responsáveis – e, também elaborar e executar projetos que possibilitem a inclusão.

Cabe destacar que nesse período de implantação, não havia na escola uma proposta político-pedagógica que contemplasse os princípios da inclusão, nem mesmo recursos humanos e materiais suficientes para a estruturação desse trabalho. Desse modo, o NAPNEE foi constituído, inicialmente, por técnicos e educadores de diversas áreas de atuação na escola, na sua maioria, ainda sem formação específica.

²¹ Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP foi criado em 2001, pela Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação – MEC. Sua finalidade era propor adequações na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para que esta estivesse apta a receber alunos com necessidades educacionais especiais, tais como a criação dos “Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” no âmbito interno das Instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica. Vários recursos financeiros foram mobilizados para que isso fosse possível. Em 2008, o programa passou a se chamar “Ação TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas”.

²² Terminologia empregada nos documentos oficiais da época, referia-se aos alunos que necessitavam de suportes educacionais especializados. A partir de 2008, com a nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o Atendimento Educacional Especializado - AEE prioriza os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

²³ Atualmente denominado Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNEE.

Somente a partir de 2005, após a implantação do NAPNEE, houve o ingresso dos primeiros educandos deficientes visuais nos Cursos Técnicos, dois com cegueira no Curso de Administração e um com baixa visão no Curso do Meio Ambiente, gerando com isso novas ações no sentido de enfrentar o desafio de se adequar para atender às necessidades desses alunos.

Dentre estas ações, destacam-se: a aquisição de tecnologia assistiva – impressora braille, máquinas braille, reglete, Soroban, lupas eletrônicas, dentre outros –, realização de seminários, encontros e cursos de formação continuada – como Braille, Libras, Orientação e Mobilidade e outros – voltados para a área da inclusão escolar.

Convém destacar que, ao longo dessa trajetória em contato direto com os alunos com deficiência na escola, alguns professores se tornaram especialistas (em Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva), além de desenvolverem pesquisas, estudos, estratégias, recursos e experiências exitosas nesta área.

Atualmente, apesar dos estudos e cursos de formação já realizados por alguns profissionais nesta área, a equipe do NAPNEE ainda é considerada pequena e insuficiente para atender à crescente demanda de alunos deficientes no COLUN. Na presente data, a escola possui um quantitativo de 17 alunos deficientes, sendo 07 no Ensino Fundamental (03 deficientes intelectuais, 03 deficientes físicos e 01 deficiente visual), 05 no Ensino Médio (04 deficientes visuais e 01 deficiente físico) e 03 no Ensino Técnico Subsequente (02 deficientes visuais e 01 deficiente físico).

A equipe atual do NAPNEE é composta por apenas dois técnicos, um transcritor Braille e uma intérprete de LIBRAS, e por alguns professores da escola especializados na área da Educação Especial ou em Educação Inclusiva e outras áreas afins. Essa equipe atua no desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivos e no Atendimento Educacional Especializado – AEE²⁴, tais como: ampliação de textos, transcrição e revisão braille, aprendizagem do Sistema Braille, orientação e mobilidade, adaptação de recursos didáticos, dentre outros.

Os alunos que necessitam do AEE estão sendo atendidos na sala do NAPNEE, no horário oposto à escolarização, como recomenda a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A escola já aprovou em

²⁴ O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009).

2015 um Ato Normativo para a Sala de Recurso Multifuncional – SRM²⁵, bem como, realizou um concurso público, no início deste ano, para o cargo de um professor da disciplina AEE, mas que ainda não recebeu nomeação.

Em relação aos documentos oficiais do COLUN que orientam as atividades da escola, a nova Proposta Política Pedagógica e o Regimento Interno, encontram-se em processo de elaboração, já contemplam o trabalho desenvolvido pelo NAPNEE.

3.3 O lugar da arte no COLUN

3.3.1 No Currículo

De acordo com a Estrutura Curricular do COLUN entre os anos 80 a 90, encontramos a arte assegurada no currículo escolar, com o nome de Educação Artística, sendo parte da “materia” de Comunicação e Expressão, tanto no 1º como no 2º grau,

O ensino de Educação Artística no 2º grau em 1980²⁶ estava inserido no Núcleo Comum do currículo, que era composto de 3 grandes áreas cognitivas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, conforme determinava o Art. 7 da Lei 5.692/71.

O quadro abaixo mostra a pouca variação em relação a carga horária dispensada a arte nos cursos oferecidos pela escola:

DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – COLUN (1980-1990)					
PERÍODO		1980 a 1982	1982 a 1984	1984 a 1986	1987 a 1990
CURSOS	1º grau – 1ª a 4ª série	Dentro da disciplina Comunicação e Expressão, porém sem carga horária especificada	Dentro da disciplina Comunicação e Expressão, porém sem carga horária especificada	Dentro da disciplina Comunicação e Expressão, porém sem carga horária especificada	Dentro da disciplina Comunicação e Expressão, porém sem carga horária especificada

²⁵ As SRM são espaços dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos específicos para a oferta do AEE. (BRASIL, 2008)

²⁶ Lembrando que o 2º grau era formado por uma Base Comum e uma parte habilitação Básica em 5 áreas de formação: Mecânica, Eletricidade, Construção Civil, Saúde e Administração.

	1º grau – 5 ^a e 6 ^a série	30h por série, com uma hora semana	30h por série, com uma hora semana	30h por série, com uma hora semana	30h por série, com uma hora semana
	1º grau – 7 ^a e 8 ^a série	Não possuía a matéria de Educação Artística	Não possuía a matéria de Educação Artística	Não possuía a matéria de Educação Artística	Não possuía a matéria de Educação Artística
	2º grau/Científico	30h, apenas na 1 ^a série com uma aula semanal	30h, apenas na 1 ^a série com uma aula semanal	30h, apenas na 1 ^a série com uma aula semanal	30h, apenas na 1 ^a série com uma aula semanal
	2º grau - Cursos: Mecânica, Eletricidade, Construção Civil, Saúde, Administração		Duas aulas semanais na 2 ^a série, totalizando 60h anuais. ²⁷		
	2º grau - Curso Magistério/Normal			1 aula semanal na 1 ^a série, totalizando 30 horas anuais,	Duas aulas semanais na 1 ^a série, totalizando 60 h anuais.

Quadro 2 – Distribuição de carga horária da disciplina Educação Artística – COLUN (1980-1990)

Santos (2004, p. 122) ressalta que o final da década de 80 a escola começa a viver um movimento mais democrático e que isso tornou possível a elaboração de uma proposta educacional elencada com a política de educação da época.

Entre 1990 e 2009, observamos uma mudança tanto nos cursos oferecidos quanto em termo de carga horária e distribuição de aulas ao longo das séries. Isso é decorrente do desaparecimento de algumas disciplinas do currículo, abrindo espaço para aumento de carga horária de outras, como é o caso de Educação Artística. Podemos observar essa mudança nas turmas de 1 a 4^a série entre os anos de 1997 a 2000, conforme quadro a seguir:

²⁷ Esses cursos possuíam uma grade curricular dividida em disciplinas de Formação Geral e outras de Formação Especial, específicas de acordo com o curso.

DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA/ARTE – COLUN (1990-2009)					
	PERÍODO	1990 a 1996	1997 a 2000 ²⁸	2001 a 2006	2007 a 2009
CURSOS	1º grau – 1 ^a a 4 ^a série	3 aulas semanais em cada série, agora como componente curricular, totalizando 90 h anuais	3 aulas semanais em cada série, totalizando 120h anuais.	1 aula semanal em cada série, totalizando 40 h anuais	1 aula semanal em cada série, totalizando 40 h anuais
	1º grau – 5 ^a e 6 ^a série	2 aulas semanais em cada série, agora como componente curricular, totalizando 60 h anuais	2 aulas semanais em cada série, totalizando 80 h anuais.	2 aulas semanais em cada série, totalizando 80 h anuais.	2 aulas semanais em cada série, totalizando 80 h anuais.
	1º grau – 7 ^a e 8 ^a série	Não possuía a o componente curricular de Educação Artística	Não possuía a o componente curricular de Educação Artística	2 aulas semanais em cada série, totalizando 80 h anuais.	2 aulas semanais em cada série, totalizando 80 h anuais.
	2º grau/Científico	1 aula semanal na 1 ^a série, totalizando 30h anuais	1 aula semanal na 2 ^a série, totalizando 30h anuais		
	Ensino Médio – 1º, 2º e 3º ano			1 aula semanal no 1º ano e 1 aula semanal no 2º ano, totalizando 40 h anuais em cada.	1 aula semanal em cada ano, totalizando 40 h anuais em cada.

²⁸ As mudanças inseridas a partir da LDB 9394/96, parágrafo 2º, preconizaram o ensino da arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

	2º grau - Curso Técnico Assistente de Administração	1 aula semanal na 1ª série, totalizando 30h anuais.	1 aula semanal na 2ª série, totalizando 40h anuais		
	2º grau - Curso Magistério/Normal	2 aulas semanais na 1ª série, totalizando 60 h anuais.	2 aulas semanais na 3ª série, totalizando 80 h anuais.	2 aulas semanais na 1ª série, totalizando 80 h anuais.	

Quadro 3 – Distribuição de carga horária da disciplina Educação Artística/Arte – COLUN (1990-2009)

Nesse período alguns cursos a nível de 2º grau passam a ser apenas de caráter técnico, perdendo as disciplinas de base comum do currículo, como é o caso do curso Técnico em Administração e Enfermagem. O curso de Técnico em Meio Ambiente passou para a modalidade de subsequente ao Ensino Médio, sendo formado apenas por disciplinas de formação específica, funcionando assim até o ano 2015.

As reformulações dos Currículos Escolares, as emendas e novas redações em alguns artigos da LBD 9392/96 foram aos poucos mudando a estrutura curricular da escola e observamos grandes evoluções, em termos de carga horária e distribuição mais equitativa, a partir do ano de 2010, como mostra o quadro a seguir:

DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA ARTE – COLUN (1990-2009)				
	PERÍODO	2010 a 2013	2014 a 2016	
CURSOS	Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano	1 aula semanal em cada ano, totalizando 40 h anuais.	2 aulas semanais em cada ano, totalizando 80h anuais ²⁹ .	
	Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano	2 aulas semanais em cada ano, totalizando 80 h anuais	2 aulas semanais em cada ano, totalizando 80 h anuais.	
	Ensino Médio – 1º, 2º e 3º ano	1 aula semanal em cada ano, totalizando 40 h anuais em cada.	2 aulas semanais em cada ano, totalizando 80 h anuais.	

²⁹ Desde o ano de 2015, a escola passou a oferecer turmas a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e finalizando turmas dos Cursos Técnicos.

	Ensino Médio Integrado ao Técnico (Administração e Meio Ambiente)		2 aulas semanais em cada ano, totalizando 80 h anuais ³⁰ .
--	---	--	---

Quadro 4 – Distribuição de carga horária da disciplina Arte – COLUN (2010-2016)

A partir do ano de 2014, com a ampliação da carga horária e a nossa chegada na escola foi possível estabelecer um rodízio de Linguagens a serem estudadas em cada ano, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio.

Somos quatro professores graduados em Educação Artística, sendo três mestres e uma mestranda. Dois lecionam Artes Visuais, um leciona Teatro e um música. Também contamos com a colaboração de uma professora de Teatro da UFMA, que desenvolve uma pesquisa na escola com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

O quadro a seguir mostra a disposição atual da disciplina Arte no Ensino Fundamental (EF), no Ensino Médio (EM) e no Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional (EMIEP):

Disciplina ARTE – Linguagens		Artes Visuais	Teatro	Música
TURMAS				
	5º e 7º ano (EF) e 3º ano (EM)	X		
	6º ano (EF) e 1º ano (EM e EMIEP)			X
	8º ano e 9º ano (EF) e 2º ano (EM)		X	

Quadro 5 – Disposição da disciplina Arte de acordo com as linguagens artísticas – COLUN (2016)

Ainda não temos contemplado a linguagem artística Dança em nosso componente curricular. Também estamos aguardando a nomeação de um professor licenciado em música, já selecionado via concurso público, para completar o quadro de professores de Arte e atendermos com maior excelência as necessidades dos nossos educandos, cumprindo o estabelecido na LDB 9394/96, Parágrafo 6º que discorre que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens constituintes do componente curricular Arte na Educação Básica³¹.

³⁰ Em 2016, abrimos uma turma de Ensino Meio Integrado ao Técnico ao Meio Ambiente e outra de Ensino Meio Integrado ao Técnico em Administração.

³¹ Atendendo a nova Redação dada pela Lei nº 13.278/16.

3.3.2 Para além da sala de aula

Durante todo esse tempo de existência da escola, outros projetos de cunho artístico foram realizados, tendo um predomínio da música e do teatro.

Dentre eles, destacamos o Projeto Cultural do Colégio Universitário – PROCOLUN entre os anos de 1981 a 1985, que oferecia à comunidade escolar e comunidade do entorno, moradores do Vila Palmeira, várias atividades artísticas. Segundo consta no Projeto “Colégio Universitário” Experiência Pedagógica (1985), eram elas:

- Teoria e Prática de Banda Musical e Marcial;
- Conjunto Marcial;
- Grupo Coral Infanto Juvenil “Vozes da Vila Palmeira”;
- Um grupo coral de pais de alunos que ensaiou por apenas um ano – 1982 – e acabou por falta de recursos para manutenção do professor de canto;
- Grupo Teatral “Nova Semente”;
- Grupo de Dança “Raízes”;
- Grupo de Capoeira “Cascavel”;
- Artes Plásticas – produziam diversos trabalhos com diferenciadas técnicas plásticas como, pintura à óleo, guache e tecido, serigrafia, entalhe em madeira.

De acordo com Projeto Colégio Universitário - Experiência Pedagógica (1985), esse projeto tinha dois objetivos principais: “possibilitar o desenvolvimento e a orientação do potencial artístico existente na comunidade escolar nos dois graus de ensino e dos moradores da Vila Palmeira; além de ser meio de integração da Escola e Comunidade” (p. 9).

O documento diagnóstico “Situação do Colégio Universitário – UFMA entre 1980 a 1993” (1993, p. 10) informa que os Departamentos da PREXAE desenvolveram diversos projetos na escola no ano de 1993, como forma de intensificar a integração entre o ensino do 1º e 2º graus com o 3º grau, dentre os quais destacamos os de cunho artístico:

- Oficina de criatividade musical para alunas do 3º ano do curso Magistério (PREXAE/DAC/COLUN);

- Banda Musical e Marcial, atividade continuada do PROCOLUN, anteriormente citado (PREXAE/COLUN);
- Projeto Canto Coral – Coral Vox;
- Projeto de Teatro – COLUN Encena.

Em março de 2014 o COLUN recebeu o Subprojeto de Música do PIBID, sob a coordenação do Prof. Me. Daniel Lemos Cerqueira e nossa supervisão. Nesse primeiro semestre trabalhamos na preparação e planejamento das atividades do segundo semestre, dentre elas a análise de material didático para o ensino de Música na escola e preparação da seleção para a Banda de Música.

O segundo semestre de 2014, foi de concretização de todo o planejamento anterior, e os bolsistas puderam entrar em contato com os alunos da escola através da seleção para as oficinas de instrumento musical, e posteriormente, dando início as aulas para os selecionados ao processo de reestruturação da Banda musical e Marcial do COLUN.

Por ocasião do XII Encontro Regional da ABEM, realizado de 29 a 31 de outubro de 2014, o Prof. Dr. Joel Barbosa, docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e criador do conhecido Método Da Capo, nos fez uma visita e explicou-nos sobre o método e sua aplicação em nossa realidade, além de nos dar orientações sobre os instrumentos musicais – higiene, manutenção, cuidados.

Em outubro do mesmo ano, deixamos a supervisão do PIBID, pois não seria possível a nossa permanência no projeto, tanto pela dedicação que o presente mestrado exigia, quanto por motivos financeiros – choque de bolsas da CAPES. Porém, levamos as atividades combinadas até o final de novembro, dando um suporte menos intensivo aos trabalhos planejados³², e contamos com um envolvimento primoroso dos bolsistas.

As novas iniciativas na área musical da escola, trouxe uma movimentação e um despertamento dos alunos para o estudo mais aprofundado da música. Isso também foi reflexo do trabalho curricular em sala de aula.

Após o período de férias, em janeiro de 2015, o Subprojeto de Música passou a ter um novo coordenador de área e um novo supervisor. As informações sobre as atividades desenvolvidas pela equipe em 2015 e 2016 estão em seu novo site³³.

³² Todas as informações sobre o PIBID de Música no ano de 2014 – atas, relatórios, fotos, vídeos, arquivos, planos de aula - estão disponíveis no endereço eletrônico <http://musica.ufma.br/pibid/>.

³³ disponível no endereço <http://pibidmusicaufma.wix.com/Pibidmusicaufma>

Um dos objetivos do PIBID no Colégio Universitário era a revitalização da Banda de Música, porém vários entraves impedem a operacionalização disto, dentre eles estão a mudança de ações do Projeto em 2015 e a não contratação de um maestro que possa realizar um trabalho efetivo com a banda.

3.3.3 Na sala de aula

Como a linguagem musical era novidade no currículo, nós resolvemos, durante os dois primeiros anos – 2014 e 2015 –, trabalhar uma base para todas as turmas que perpassava por conteúdos como: a música como ciência, conceitos básicos relativos à estética musical, elementos da linguagem musical, gêneros musicais, história da música, além de experimentação e criação musical.

Temos recebido estagiários que dividem conosco o exercício da docência. As aulas são planejadas em conjunto e ministradas sob a nossa supervisão. A presença dos estagiários enriquece o ensino musical da escola, pois eles trazem excelentes colaborações teóricas e técnicas, se aliando à nossa experiência de sala de aula.

A imagem abaixo, mostra uma de nossas reuniões semanais, realizada no segundo semestre de 2014, onde tivemos a oportunidade de ouvir uma palestra com um dos técnicos do NAPENEE, com o tema: Educação inclusiva para pessoas cegas.



Imagen 1 – Reunião de formação em 2014

Nesse mesmo semestre iniciamos o estudo da flauta doce com as turmas de Ensino Fundamental – 6º e 7º ano e preparamos a música “Acalanto”, de Brahms, para a apresentação durante 1º Seminário de Música: repensando a prática docente no COLUN que ocorreu no dia 14 de novembro do referido ano. A atividade incluiu todos os alunos das turmas mencionadas.

Nesta mesma ocasião os alunos de estágio e os bolsistas do PIBID puderam apresentar seus relatos de experiência em docência durante o ano. O evento foi aberto ao público escolar e aos licenciandos do curso de Música³⁴.

A experiência proposta através do estudo da flauta, despertou em muitos alunos o desejo de continuar os estudos em algum instrumento de sopro. Deu-se então uma corrida pelas vagas disponibilizadas no teste para as aulas do PIBID de Música. Tivemos um grande número de inscrições, totalizando 164 candidatos conforme informação disponibilizada no site do projeto, já citado anteriormente.

Em relação ao espaço físico das aulas de música, temos à nossa disposição uma sala de música desde julho de 2014. Durante o primeiro semestre do referido ano ministrávamos as aulas em sala convencional da escola.

Para desenvolver maior sentimento de aproximação e pertencimento ao espaço de aula, convidamos os alunos para ajudarem na arrumação da sala assim que a recebemos. Alguns alunos e bolsistas do PIBD aceitaram o convite e em uma manhã terminamos a tarefa. Outros alunos ao verem a movimentação, ofereceram ajuda para “ajeitar a nossa sala”, como um deles comentou. A imagem 2 mostra a sala de música do COLUN em 2014:



Fonte: produção da própria autora

A sala de música possui um espaço amplo, arejado e com excelente iluminação. Ao longo do tempo as cadeiras azuis, foram substituídas por cadeiras plásticas brancas que podem ser empilhadas ou colocadas em qualquer disposição espacial, e atualmente a sala está organizada conforme se vê na imagem 3:

³⁴ Maiores informações podem ser encontradas no endereço eletrônico <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=44307>.

Imagen 3 – Sala de música em 2016



Fonte: produção da própria autora

O restante da mobília – mesa do professor, armários, quadros – foi sendo compactado durante esses dois anos e meio e colocado nas extremidades da sala, pois acreditamos que assim, o espaço oferece infinitas possibilidades de arrumação e facilita a mobilidade dos alunos.

No que diz respeito aos materiais que dispomos, a escola recebeu no ano de 2010, para a revitalização Banda do COLUN, os seguintes instrumentos e acessórios: 2 Flautas Transversais, 4 Clarinetas, 2 Saxofones Alto, 2 Saxofones Tenor, 2 Flügelhorn, 2 Cornetas, 3 Trompetes, 1 Trompa, 2 Trombones de Vara, 1 Bombardino, 2 Tubas, 2 Repiques, 1 par de Baquetas para Repique, 4 Surdos de 2', 1 par de Baqueta para Surdo, 2 pares de Pratos, 2 Tambores Médio, 2 Tambores Grande, 4 pares Baquetas para Tambores, 10 Correias e 35 Estantes de Partitura.

Utilizamos pouco desse material nas aulas de música, pela sua própria especificidade e finalidade. Estamos em processo de aquisição de materiais que melhor se encaixem em experiências musicalizadoras de nossos alunos, tais como xilofones, sinos, clavas, jogos musicais de tabuleiro e de memória, instrumentos idiofônicos, dentre outros.

Em 2015 recebemos pela primeira vez o livro didático do Ensino Médio em volume único, escolhido nacionalmente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas esta não é a única bibliografia usada em sala de aula. Outros livros de arte e de música são utilizados, além de outros materiais disponíveis via online. O Ensino Fundamental ainda não possui livro didático de Arte e por isso recorremos há vários meios bibliográficos para compor o material de estudo.

No horário destinado ao ensino de Arte – linguagem Música, os alunos se deslocam de suas salas convencionais até nossa sala e se organizam de acordo com a atividade que iremos desenvolver.

Em relação aos nossos alunos, são oriundos de diferentes classes sociais, de variadas localidades, principalmente dos bairros vizinhos da Universidade, que cursaram parte dos seus estudos em escola pública. Excepcionalmente este ano, em virtude da crise que nosso país mergulha, a procura por vagas excede nossa estimativa, em relação aos anos anteriores, e por isso recebemos muitos alunos vindos da rede particular de ensino.

Recebemos nesses dois anos, alunos com variadas necessidades educacionais especiais, dentre eles alunos com baixa visão e cegueira. Isto nos impulsionou a estudar e preparar aulas em que todos pudessem usufruir do mesmo direto, aprender música.

Nos anos de 2014 e 2015 contávamos com um aluno cego e um baixa visão no Ensino Fundamental e um aluno cego e outro com baixa visão no Ensino Médio. Por conta do desafio de encontrar novas estratégias de ensino, fomos motivados a nos aprofundar em bibliografia especializada, legislação na área e no contato mais próximo com esses alunos.

Se nos envolvemos, através do estudo, reflexão e planejamento de nossa prática, é possível desenvolver um trabalho que alcance todos os alunos. A mudança no espaço da sala de aula, a forma de descrever os materiais, as aulas, os objetos utilizados sofreram adaptações para que o ensino de música pudesse atingir seu o principal objetivo: educar musicalmente todos os nossos alunos.

Mas nossa busca não foi solitária. A equipe, mesmo que ainda restrita, de profissionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), coordenadores do EF e EM e Coordenação Pedagógica nos auxiliaram na busca de melhores estratégias de trabalho que atendesse os nossos alunos e suas peculiares de aprendizagem.

3.4 A oficina de música: a aplicação dos jogos para os alunos cegos na classe regular de ensino

3.4.1 PÚBLICO ALVO, O ESPAÇO E O TEMPO

Em 2016, diferente dos anos anteriores, não recebemos nenhum aluno com cegueira nas turmas de nossa regência, por isso selecionamos duas outras turmas da escola

– uma de 2º ano e outra de 3º ano, ambas do EM – que se encaixavam no perfil do estudo: uma classe regular com a presença de alunos cegos.

A elaboração da proposta (ver Apêndice 1³⁵) e a seleção do público-alvo levou em conta as características dessas turmas, previamente analisadas junto à coordenação, alguns professores e o próprio NAPNEE, e a disponibilidade dos horários para a realização da oficina, pois contávamos com a colaboração dos colegas professores dessas duas turmas para que as atividades acontecessem no período vespertino, quando os alunos estão regularmente na escola, nesta configuração de classe regular. Como as duas turmas ainda não haviam tido a disciplina Arte – linguagem artística música, o encontro deveria ser de fácil acesso aos alunos, a fim de que todos pudessem participar.

Imagen 4 – Parte do público da oficina durante uma das atividades



Fonte: produção da própria autora

A oficina de música foi um trabalho desenvolvido durante cinco encontros, de 1h40minutos aproximadamente, alternados ao longo de três semanas – 31/05 a 14/06 do corrente ano. A sala de música foi o espaço de nossa atuação durante as atividades da oficina, por oferecer as condições propícias a proposta elaborada.

3.4.2 A ferramenta: Jogo rítmico

Optamos por fazer uma oficina com jogos musicalizadores por entendermos que o jogo, segundo a teoria piagetiana, é capaz de produzir um tipo de interação entre sujeitos e objetos extremamente significativa na construção do conhecimento. Para Piaget (1977;

³⁵ Em virtude de contratemplos, o nosso último dia de oficina foi dia 14 de junho de 2016.

1978), o jogo facilita a construção do conhecimento pois permite que processos e mecanismos se relacionem frente a uma situação-problema colocada diante do sujeito e as estratégias que este irá utilizar para solucioná-la, em um processo chamado pelo autor de “processo de equilibração”.

Sobre isso Gomes e Ghedin (2011) explicam:

O sujeito por suas necessidades biológicas procura adaptar-se ao meio na busca de sobrevivência e para isso procura modificar esse meio pela ação, e ao mesmo tempo modifica-se à medida que interage com o ambiente. É nesse sentido que o sujeito busca um equilíbrio entre as necessidades internas com as novas situações externas a fim de garantir sua adaptação. (...) Entende-se então, que todo ser humano nasce com a capacidade de adaptar-se ao meio e de assimilar e acomodar os objetos externos em sua estrutura cognitiva na busca de um equilíbrio o que permite seu desenvolvimento a partir da evolução de sua inteligência (GOMES e GHEDIN, 2011, p. 3).

É no jogo que o sujeito busca organizar-se e adaptar-se diante das situações e objetos que fazem parte desse meio, assimilando e acomodando os objetos externos em sua estrutura cognitiva. Levando isso em consideração, Piaget conclui que a experiência, não está separada da atividade intelectual, mas evolui na medida em que é organizada e animada pela própria inteligência (BECKER apud GOMES & GHEDIN, 2011, p. 3).

O jogo, pois, é uma excelente ferramenta para compreendermos como se dá o desenvolvimento de conceitos musicais, e em nosso caso, conceitos relativos ao Ritmo.

De acordo com Ilari e Mateiro (2011, p. 17) a concepção de Martenot sobre o Ritmo é que ele é “o elemento vital da música, pois é por meio dele que se manifesta a exteriorização mais espontânea, tanto no adulto como na criança”. A partir dessa concepção desenvolvemos uma experiência pedagógica-musical que seguisse a seguinte ordem:

- 1) Ritmo natural - aquele que o corpo faz de forma natural, isto é expressamente fisiológico;
- 2) Ritmo corporal com estímulos – aquele manipulado pelo próprio aluno através do toque das mãos, da batida dos pés, das mãos nas pernas, etc;
- 3) Ritmo por imitação e repetição de células rítmicas curtas – aquele sugerido por um dos alunos ou professor e repetido de forma sincrônica ou não. Neste ponto observamos as dificuldades e facilidades relativas ao desenvolvimento rítmico dos alunos;
- 4) Automatização ou estado rítmico – é o momento no qual o aluno já tendo interiorizado determinada pulsação ou sequência, esteja pronto para

reproduzi-la de forma rápida ou apto a responder a uma sequência diferente daquela feita anteriormente;

- 5) Criação rítmica – é a capacidade adquirida no decorrer do processo de elaborar e reelaborar sequências rítmicas diversas, a partir dos elementos vivenciados durante o experimento musical e suas experiências musicais ao longo da vida.
- 6) Registro rítmico - registrar o que criou como forma de se sentir autor e produtor de formas de expressão escrita, no caso de nossa oficina através de imagens em alto relevo.

A experiência pedagógica-musical envolveu atividades práticas de percussão corporal e instrumental que integraram a escuta, a produção e a reflexão sobre o fazer musical. As situações coletivas de prática musical quando proporcionada, oferece a troca de experiências e a interação entre os alunos.

Sobre interação musical, Gohn (2003, p. 47) ressalta:

“A prática musical usualmente requer algum tipo de interação, seja entre músicos, entre o músico e uma platéia ou entre o músico e aparatos tecnológicos. O sujeito que não possui as habilidades interpessoais necessárias terá dificuldades em estabelecer e conviver com essas interações”.

Para tanto elaboramos, ou reelaboramos, quatro jogos musicais a partir do que outros pedagogos musicais já haviam experimentado em sua prática educacional. A seguir eles estão listados, descritos e referenciados:

Jogo 1 – Descoberta Rítmica

- Objetivo geral: Perceber o corpo como instrumento sonoro;
- Descrição: O jogo começa com os alunos caminhando pela sala em várias direções, silenciosamente (Imagen 5). À caminhada será acrescentada um som de marcação rítmica com pausas e com intensidades variantes. A caminhada prossegue e a cada parada da marcação, os alunos deverão fazer um som corporal. Faz-se isso repetidas vezes e aos alunos é dado o comando de alternarem sua percussão corporal para explorarem variadas e diferentes possibilidades sonoras.

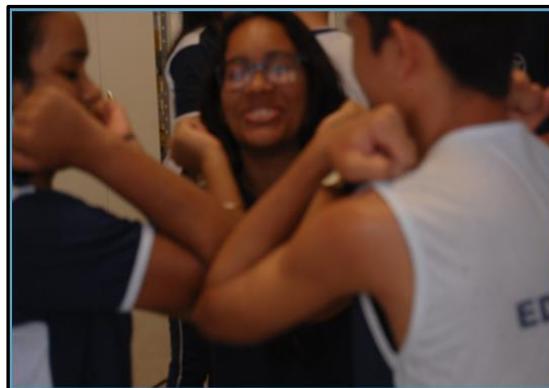
Imagen 5 – A caminhada



Fonte: produção da própria autora

A caminhada deverá seguir e a cada parada, os alunos ficarão de frente com algum colega e descobrirão algum som no corpo dele. O professor deve fazer uma quantidade de variações que permita o máximo de contato sonoro ocorra entre os alunos. Lembrando que durante a caminhada os alunos deverão ficar em silêncio. O som só deverá ser ouvido quando houverem as paradas. O jogo continua com a ampliação das experiências em dupla para formação de trios e quartetos (Imagen 6).

Imagen 6 – A descoberta de sons



Fonte: produção da própria autora

O jogo evolui para a elaboração de um trecho rítmico em quarteto, dando para cada grupo 10 minutos³⁶ de ensaio e logo após apresentação para os colegas. Todos formam um grande círculo e cada grupo apresenta sua criação. Antes, porém, da execução do trecho rítmico, um aluno do grupo deverá explicar como chegaram ao resultado rítmico e quais as partes do corpo envolvidas, como pode ser visto na imagem 7, a seguir:

³⁶ Em relação ao tempo, o professor deve analisar quanto tempo é suficiente para a elaboração, de acordo com a realidade que estiver inserido.

Imagen 7 – Elaboração de trecho rítmico



Fonte: produção da própria autora

- Referência: os exercícios de Rítmica de Jacques Dalcroze, que valoriza tanto a experiência estética quanto a experiência sensório-motor; e as “caminhadas no ritmo” de Martenot.

Jogo 2 – Imitação Rítmica espelhada

- Objetivo geral: Executar células rítmicas variadas por processo de imitação
- Descrição: Os alunos dispostos em círculo, de pé, deverão elaborar uma célula rítmica combinando sons corporais percussivos e se desejarem, vocais também. Um a um vai mostrando a sua elaboração e todos os outros alunos executam, como se fossem um espelho. Os alunos ou o professor podem sugerir variações de intensidade, andamento ou outras modificações que permitam a fluência do jogo (Imagen 8). Durante o jogo, deve-se fazer audiodescrição dos movimentos elaborados, para facilitar a participação dos alunos cegos. O jogo termina com um exercício de confiança, em que os alunos divididos em grupos, de pé e em roda, colocarão um aluno no meio e este, de olhos fechados, deverá circular como um peão dentro da roda. Os pés do aluno no centro do círculo não devem mudar de lugar. Os alunos que ficarem na roda, deverão se unir para não deixar o amigo cair.

Imagen 8 – Roda de Imitação Rítmica



Fonte: produção da própria autora

- Referência: Sugestão de atividade percussiva corporal do Livro Didático Arte e Interação do Ensino Médio (BOZZANO, FRENDÁ & GUSMÃO, 2013, p. 36) e conceito de “memória musical por meio de imitação” do Método de Martenot.

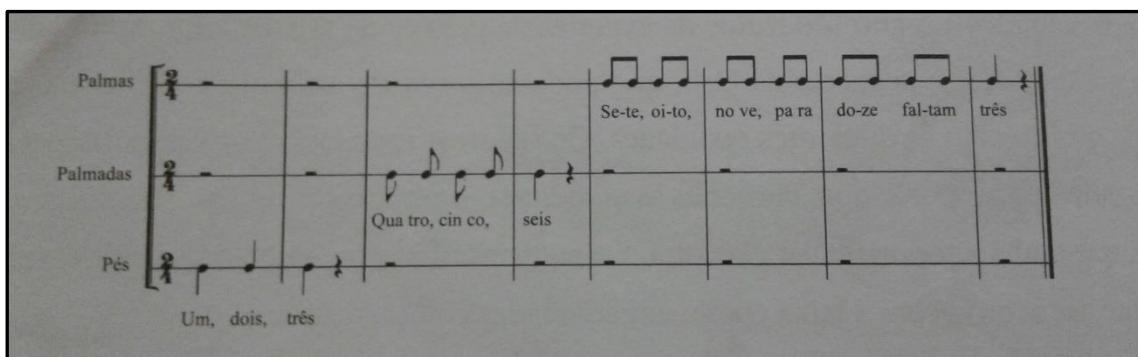
Jogo 3 – Parlendas

- Objetivo geral: Experimentar diferenças de sonoridades percussivas corporais e instrumentais de forma improvisada.
- Descrição: O grupo inicia uma caminhada pela sala, livremente, recitando a Parlenda “Um, dois, três...” até que todos dominem o texto, pronunciando as intensidades de acordo com a sílaba tônica:

*Um, dois, três (pausa)
Quatro, cinco, seis (pausa)
Sete, oito, nove, para doze faltam três.*

O professor sugere variações de andamento, intensidade e dinâmica, vocalmente e corporalmente. Cada integrante do grupo escolhe um lugar na sala para iniciar a movimentação da parlenda, tendo que terminar no mesmo local que iniciou. Em um grande círculo o grupo vai recitando e se dirigindo das extremidades ao centro. Neste momento, o professor vai gradualmente adicionando a percussão corporal segundo a imagem a seguir:

Imagen 9 - Notação rítmica dos gestos corporais



Fonte: extraída de ILARI & MATEIRO, 2011, p. 150

É solicitado que um aluno escolha um instrumento de percussão, se dirija ao centro do círculo e com ele, marque a pulsação da parlenda, enquanto o restante dos colegas continua a recitação com gestos e movimentos. O professor sugere omissões de trechos falados e que se façam somente os gestos corporais, conforme imagem 10.



Fonte: produção da própria autora.

Aos poucos o professor vai pedindo que outros alunos, de maneira gradual, peguem outros instrumentos e se encaixem na sonoridade do grupo. Divididos em dois grupos os alunos deverão executar, em cânone, a parlenda. Logo depois o grupo é subdividido, e os aos gestos é adicionado a experimentação percussiva instrumental, como se pode ver na imagem 11.

Imagen 11 – Inserção de instrumentos musicais



Fonte: produção da própria autora

- Referência: Adaptação da prática de música elementar “Um, dois, três: o ritmo a partir da palavra” de Melita Bona, fundamentada na proposta de Orff (ILARI & MATEIRO, 2011, p. 149, 150)

Jogo 4 – Tamboriladas

- Objetivo geral: Desenvolver a capacidade de concentração e de integração na atividade musical em conjunto.
- Descrição: O jogo começa com uma caminhada orientada pelo professor, em que os alunos deverão expressar com o corpo as batidas e suas variações. O professor deve usar variados instrumentos e objetos para fazer as batidas. Ao longo da caminhada, o professor levanta questionamentos – “Como é essa batida? É pesada, é leve, é curta, aguda, longa, grave?” – e indica aos alunos que fisicalizem a batida que estão escutando – “Mostrem com o corpo de vocês o peso, a intensidade da batida que estão escutando”, conforme pode ser visto na imagem 12 a seguir.



Fonte: produção da própria autora

Em seguida, todos sentam em círculo, o professor coloca ao centro os instrumentos percussivos disponíveis na sala. Os alunos são convidados a incluírem objetos tenham em suas mochilas, ou objetos da própria sala de aula com os quais seja possível produzir algum tipo de som. O professor então, apresenta os objetos e instrumentos disponíveis para a experimentação, descrevendo-os, mas sem dar pistas sobre o uso. A turma é dividida em dois grupos, que se alternarão na execução sonora.

A execução das tamboriladas será dividida em duas fases. Na primeira, chamada de experimentação inicial, os grupos, um de cada vez, deverão manipular os instrumentos e objetos sonoros, através de movimentos como esfregar, raspar, sacudir etc, para perceber variadas possibilidades sonoras. O grupo que não estiver na experimentação, ficará sentado, observando atentamente o que o outro grupo faz.

Na segunda fase, nomeada de improvisação, os alunos irão tamborilar os instrumentos, de acordo com uma regra: começarão e terminarão ao mesmo tempo, sem qualquer combinação prévia. O contato deverá ser pelo olhar ou por contato corporal ou pela percepção de duração da energia do movimento. O importante é que os alunos se envolvam e as tamboriladas caminham em direção a uma homogeneidade.

A improvisação é ampliada para dois momentos de tamboriladas, com uma pausa entre elas, que pode ser sugeridas por qualquer um dos participantes do grupo. Os dois momentos devem ser diferentes em relação às intensidades, duração, timbres. De acordo com os sons descobertos nessa experimentação e aqueles vivenciados através da percussão corporal, os alunos, em grupo³⁷, deverão criar uma sequência que deverá ser escrita, levando em consideração como que eles imaginam ser o movimento do som. A sequência deverá ser curta e o professor pode sugerir que eles se guiem através de três linhas – ascendentes ou descendentes –, uma representando sons graves, outra os sons médios e outra os sons agudos. A escrita será à lápis ou grafite em folha de papel A4, como se pode observar na imagem 13.

- Referências: Conceitos de “percepção e exteriorização do ritmo” e de “estado rítmico” presente no Método de Martenot; e o conceito de “escrita musical” e a variação do modelo da improvisação “Tamboriladas” de Koellreutter (PAZ, 2000, p. 226, 227).

³⁷ Poderão permanecer os mesmos grupos ou fazerem algum rearranjo. A preferência deve ser por grupos com poucos alunos para que todos possam participar.

Após as atividades, os alunos e professor farão a avaliação do jogo, observando se os objetivos foram alcançados, qual o nível de dificuldade, como foram as respostas aos desafios propostos, quais foram as sensações obtidas durante o jogo, quais atitudes implicaram na liberdade ou no bloqueio dos movimentos propostos e quais foram os elementos musicais trabalhados.

3.4.3 – A culminância

- Escrita musical tátil – Com base nos elementos vivenciados e nos experimentos de percussão corporal e instrumental – ou com outros objetos sonoros variados – cada grupo deverá transferir o esboço feito ao final do Jogo “Tamboriladas” para um outro papel, em formato A4, porém agora utilizarão materiais em alto relevo para representar as sonoridades escolhidas. O grupo deve se manter junto durante a escolha do material e as sugestões. Nesse momento podem surgir ajustes para que os sons escritos representem com maior fidelidade aos sons que serão tocados. É necessário também que os alunos tenham acesso aos instrumentos, para relembrarem o que fizeram e confirmarem som e imagem tátil em a partir daí, elaborarem uma partitura tátil (Imagem 13).



Fonte: Produção da própria autora

- Apresentação final – Os grupos são convidados a sentarem em roda e cada grupo irá apresentar seu trecho de “partitura tátil” para a turma, descrevendo e explicando quais os materiais utilizados, porque foram utilizados, a disposição espacial dos materiais

na folha A4 e em seguida, o grupo executará o trecho percussivo proposto³⁸. Toda a turma deve estar em atitude de apreciação durante as apreciações dos grupos.

Convém ressaltar que antes dos jogos, sempre propúnhamos um alongamento por considerar que as atividades que compunham os jogos, necessitavam de despertamento físico, pois os alunos vinham de sua sala habitual, onde estavam sentados durante um longo tempo.

Na turma do terceiro ano, realizamos após os jogos atividade de relaxamento. No primeiro dia os alunos compartilharam a pressão de estarem concluindo o Ensino Médio, as cobranças, a quantidade de conteúdo que tinham que estudar e as frequentes avaliações a que são submetidos. Percebemos também a maior necessidade do contato corporal, pois os alunos estavam mais dispersos, desanimados e desconectados. Por conta desses dois motivos, tentamos proporcionar momentos de relaxamento.

3.4.4 Recursos utilizados

Durante a experiência da Oficina utilizamos diversos materiais. Abaixo seguem listados:

- Professor de arte;
- Alunos do Ensino Médio;
- Um cinegrafista ou fotógrafo;
- 1 Sala ampla, iluminada, arejada e limpa;
- Instrumentos musicais percussivos;
- Objetos sonoros trazidos pelos alunos;
- 1 Câmera fotográfica e filmadora;
- 1 Notebook;
- Folhas de papel branco, em formato A4;
- Materiais diversos: tinta alto relevo, sementes, grãos, palitos, linhas de várias espessuras e cores, barbante, cola branca;

3.4.5 Resultados obtidos: observação da conduta musical dos alunos

Neste trabalho nossa opção metodológica principal foi à pesquisa - ação por permitir uma reflexão e análise direta do contexto educacional. Esta pesquisa qualitativa, de caráter analítico descritivo, com base nos dados coletados em pesquisa de campo, através de observação pessoal direta, registros de aulas por meio de relatórios, fotos,

³⁸ O vídeo da apresentação final pode ser visualizado pelo endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=AMcK8N90GsI>.

gravações em áudio e vídeo, além de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 2) buscando obter o feedback dos alunos com relação à proposta em questão.

Porém, para dar base teórica a nossa pesquisa, foi necessário uma pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto e ainda uma pesquisa documental para traçar o perfil do ensino musical da instituição escolar estudada, conforme visto em tópicos anteriores.

O processo de ensino-aprendizagem da oficina foi verificado através da observação da conduta musical de seis alunos, três com cegueira (aluno A, aluno B e aluno C) – selecionados intencionalmente, por serem parte integrante de nossa pesquisa e que nos dariam subsídios importantes em relação ao objeto de estudo – e três alunos videntes (aluno X, aluno Y e aluna Z) – que foram escolhidos de forma arbitrária – para compor uma amostragem que representasse o universo de alunos videntes que participaram da oficina³⁹.

Para organizar as observações da oficina, adaptamos a Ficha Orientadora para Observação da Conduta Musical, proposta por Violeta de Gainza (1988, p. 39- 42) e elaborada para auxiliar o professor de música no registro do desenvolvimento musical de seus alunos. A ficha está dividida em três categorias, antecedida por um levantamento da história individual do aluno observado, que foi adquirida por meio de entrevistas individuais, seguindo o mesmo roteiro de perguntas sugeridas por Gainza (idem, p. 39)⁴⁰:

- Recepção musical – refere-se a absorção e internalização de vários aspectos musicais daquilo que lhe é apresentado. De acordo com a autora, “nas situações de equilíbrio funcional cada indivíduo tenderia a tomar ou recolher, através da via auditiva, o elemento que mais necessita em cada circunstância” (p. 26). O processo de recepção envolve três tipos de aspectos: a) estimulação – motivação – referente a forma como o aluno reage diante daquilo que lhe é oferecido musicalmente, medidos através de níveis de interesse, atenção, concentração e memória; b) a tendência predominante em relação ao OBJETO – refere-se a apreensão de aspectos característicos do objeto musical, em nosso caso timbre, ritmo, estrutura formal, estilo⁴¹; a tendência predominante em relação ao SUJEITO – são os aspectos a nível individual despertados durante a recepção:

³⁹ Todos os alunos participantes receberam um Termo de Autorização de Imagem, para que seus responsáveis pudessem autorizar ou não a divulgação de informações sobre seus tutelados e um comunicado sobre a proposta da oficina (ver Apêndice 3).

⁴⁰ A “história individual” do aluno é importante para conhecermos antecedentes que podem influenciar na sua conduta musical.

⁴¹ Isolamos esses três aspectos por conta do conteúdo trabalhado na oficina.

sensorialidade, motricidade, afetividade, inteligência e integração de todos esses aspectos;

- Expressão musical – seria a resposta ativa do sujeito após a recepção. Segundo Gainza (idem, p. 28), a “conduta expressiva, de descarga, equilibra a conduta receptiva, de carga” e isso é ação natural em indivíduos em desenvolvimento. O que se deve observar durante a resposta do aluno é: a) nível de externalização – aquilo que é manifesto e aquilo que é latente⁴²; b) a via ou o meio de expressão utilizado para expressar-se – voz, corpo ou instrumento; c) tendência predominante em relação ao OBJETO – qual o traço preferencialmente demonstrado pelo aluno – sentido tímbrico, rítmico, melódico, harmônico, estrutural, estético, ou todos os sentidos podem estar integrados; tendência predominante em relação ao SUJEITO – são os aspectos individuais a nível corporal e/ou psíquico envolvidos na expressão – sensorialidade, motricidade, afetividade, inteligência, sociabilidade ou todos os aspectos integrados; d) características gerais observadas na expressão – sensibilidade, imaginação, criatividade, esteriotipia, capacidade de jogo, integração de campos expressivos, comunicação.

- Aprendizagem – é o produto do processo de musicalização vivenciado por meio da recepção e expressão. Para a autora, “a aprendizagem se concretiza com a aquisição ou não de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental” (p. 34). Para tanto devemos analisar: a) características gerais como atitudes diante do desafio de novas experiências, organização mental e memória; b) capacidades manifestas – imitar, interpretar, aprender sozinho, progredir, superar erros, transmitir experiências, verbalizar progressos e dificuldades, compreender estruturas, relacionar e integrar; c) nível de leitura e escrita – nível de compreensão, a rapidez e eficácia com que lê e escreve⁴³; d) preferências musicais; e) relação pessoal com a música, com o instrumento, com o professor, com os companheiros; f) informações que podem contribuir para análise da conduta musical.

A seguir estão os resultados obtidos:

⁴² Segundo Gainza (1988) *condutas manifestas* são aquelas de expressão direta e as *condutas latentes ou potenciais* são as reprimidas ou não expressadas (p. 22).

⁴³ Lembrando que nossa “leitura e escrita” estavam voltadas às capacidades de entendimento de videntes e não videntes. Em nenhum momento trabalhamos com escritas convencionais de música, como partituras e cifras.

ALUNO A

Histórico: O aluno tem 19 anos. Nasceu cego, apenas com um pequeno resíduo visual. Até hoje não há explicação sobre as causas da cegueira. Mora com a família e é o mais velho de 3 filhos. Atualmente ele tem maior independência em relação a mobilidade de casa para a escola com o uso de bengala.

Estuda na escola desde 2012 e no ano de 2014 participou de aulas de percussão do PIBID de música. Teve um começo de vida escolar complicada, pela dificuldade de encontrar uma escola que o aceitasse, devido sua limitação visual. Aprendeu o braile apenas no 6º ano em uma escola municipal de São Luís, onde se destacava pelo seu esforço diante de suas próprias limitações e da escola quanto ao atendimento especial.

O aluno relatou dificuldade de locomoção nos dois primeiros anos no COLUN, por falta de piso tátil e adequações arquitetônicas. A socialização dele aumentou quando ele começou a participar do time de Golbol⁴⁴. Ressaltou a ajuda dos profissionais do NAPENEE ao longo de sua vida estudantil na escola.

Quanto às preferências musicais, ele gosta de funk, pagode, sertanejo, rock brasileiro, Charlie Brown Jr, Legião Urbana, Xandy, Revelação. Gosta também de participar de rodas de pagode e a lembrança musical mais nítida de sua infância é a batida da música “Oh baby me leva!”, do cantor Latino.

Recepção musical: Na maior parte do tempo o aluno manteve atento aos comandos de orientação das atividades propostas. O nível de concentração do aluno era satisfatório⁴⁵. Quando junto dos amigos mais próximos, o aluno conversava e brincava sempre, porém nada que compromettesse sua participação na oficina. Seu maior interesse foi quanto à experimentação instrumental percussiva, devido seu contato anterior com esse tipo de instrumento, tanto nas aulas do projeto PIBID quanto em suas saídas aos finais de semana, conforme ele mesmo relatou:

“Eu tive acesso, bem rápido, em 2014. (...) A banda! (...) eu tava gostando muito porque queria aprender música, mas não foi possível continuar. Mas quando tiver de novo com certeza ... ”.

⁴⁴ Segundo informações disponíveis no site da Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais, o Golbol foi criado pelo austríaco Hanz Lorezen e o alemão Sepp Reindle, em 1946. O principal objetivo desse esporte era a reabilitação e a socialização dos soldados que haviam perdido a visão durante a Segunda Guerra Mundial. Hoje é um dos esportes em que o Brasil mais se destaca em competições mundiais, como as Paraolimpíadas. Maiores informações podem ser visualizadas no endereço eletrônico: <http://cbdv.org.br/pagina/goalball>.

⁴⁵ Consideramos por “satisfatório” quando o aluno executa o que lhe foi solicitado sem grandes dificuldades. As dificuldades observadas durante as atividades, estão descritas ao longo dos tópicos correspondentes.

“Ah! Eu não abro mão, de nenhum momento quando eu saio, de ir numa pizzaria ou então de ir no pagode (...) geralmente eu vou mais em pagode de bar (...) tenho muita vontade de ir no Daquele Jeito, que é lá no Vinhais, né? Pra curtir mais!”.

Observamos tendências predominantes em relação ao ritmo, ao estilo musical pagode e ao timbre do surdo, pois o aluno sempre pedia que lhe dessem o referido instrumento e, vez por outra, ele tocava, rodeado pelos colegas.

Em relação aos aspectos individuais comprometidos na recepção, observamos que o aluno consegue discriminar qualidades sonoras de maneira razoável. Como exemplo, podemos citar o jogo de imitação. Mesmo recebendo orientações audiodescritivas, o aluno tinha dificuldades de discriminar, algumas vezes, qual era a parte do corpo envolvida na produção do trecho percussivo e por isso precisava, recorrentemente de auxílio.

Em relação aos aspectos motores, o aluno movimentava-se livremente, na maioria das vezes, porém, nos momentos de caminhada, percebemos a evolução na autonomia dele ao longo da oficina. Algumas vezes, durante os momentos dos jogos, ele colocava os braços à frente, como se tentasse o contato corporal para sentir-se seguro. Em outros momentos, quando o som é muito alto ou forte, ou rápido ele protegia a cabeça com os braços, visivelmente incomodado ou inquieto. Durante os momentos sentados em círculo, o aluno sempre puxava as pernas e as abraçava, apoiando os pés no chão e fazendo movimentos pendulares.

Em relação ao comportamento durante as atividades, o aluno possui uma postura apreciativa, escolhendo aquilo que mais lhe interessa e respeitando os momentos em grupo e individual.

Expressão musical: O aluno apresenta dificuldade em integrar o corpo nos movimentos pedidos durante os jogos de maneira autônoma. Por várias vezes reclamou do medo que sentia de algum colega esbarrar nele durante as caminhadas, muitas vezes ficou comprometida sua expressão corporal por isso. O aluno faz movimentos fortes, como bater as mãos e gasta muita energia com isso, mas faz precisamente dentro do ritmo.

Quando solicitávamos que os alunos pegassem os instrumentos, ele se movimentava no seu lugar, balançando as mãos, mas não se dirigia ao ponto dos instrumentos, porém quando questionado sobre qual instrumento gostaria de tocar, ele prontamente escolhia o Atabaque. Esse comportamento foi melhorando e no dia do encerramento da oficina, ele se reuniu em uma roda de pagode feita pelos alunos, tocando o surdo e cantando.

Observamos que o aluno possuía traços musicais de preferência, como o ritmo, porém conseguia captar os aspectos melódicos e harmônicos presentes nos jogos, compreendendo e relacionando as diversas estruturas sonoras. Observamos também que havia pouca integração entre os aspectos sensoriais e motores.

O aluno consegue relacionar as estruturas sonoras que lhe foram oferecidas através da experimentação do jogo, combinadas com criatividade e inteligência. Vez ou outra o aluno dizia: “Eu não consigo” e após tentativa, com ajuda de um colega ou da professora, o aluno conseguia realizar a atividade proposta.

Aprendizagem: O aluno respondia de forma consciente, pouco criativa, mas de forma ágil durante as propostas dos jogos. Conseguia resgatar movimentos e sequências de jogos anteriores e executá-los com fidelidade, ampliando de acordo com outros elementos de sua preferência musical.

Demonstrou capacidades de imitação, interpretação, superação de erros, verbalização dos processos vivenciados – dificuldades e acertos. Observamos em vários momentos, o aluno compartilhando suas experiências musicais com os colegas mais próximos ou grupo de jogo. Sua participação durante a elaboração da partitura foi pouca, respondendo aos colegas quando era questionado sobre o aspecto físico que ele imaginava ser um ou outro som, ou experimentando sonoridades mais apropriadas a escrita musical.

Durante toda a oficina o referido aluno mostrou boas relações com os colegas de classe, com a professora, com a música e com os instrumentos disponíveis. Quando tivemos momentos de contato corporal, durante os alongamentos em dupla, as caminhadas e o relaxamento, o aluno demonstrou boa interação com a turma.

ALUNO B

Histórico: O aluno nasceu em 1998 e mora com os pais e a irmã. Perdeu a visão aos 12 anos em decorrência de um glaucoma. Durante entrevista, relatou que nunca se deixou abater pela perda da visão e isso serviu de estímulo para toda a família, que faz de tudo pra que ele leve uma vida normal. O pai é músico, a mãe canta, tem um tio que também é músico. O desejo de aprender a tocar foi despertado quando perdeu a visão. Seu primeiro professor de música foi o pai. Aprendeu também com aulas de música disponíveis na internet e tem conhecimento das cifras. A convivência com o ambiente musical da igreja foi despertando o desejo de experimentar vários instrumentos.

Estudou em escola regular da rede particular até os 10 anos. Passou para a Escola de Cegos do Maranhão no 7º ano, onde terminou o Ensino Fundamental. Ingressou no COLUN para cursar o Ensino Médio. Suas áreas de interesse são: música e tecnologia.

Suas preferências musicais são os grandes pianistas, como Bill Evans e Chick Corea; e baixistas, como Jaco Pastorius, Alain Caron; além de música instrumental e rock melódico. As lembranças musicais mais vivas estão ligadas às memórias na igreja, ao gospel americano, e composições de cantores e bandas cristãs como Fernandinho, Leonardo Gonçalves, Diante do Trono, Toque no Altar.

Recepção: O nível de concentração do aluno era bastante satisfatório, mantendo-se sempre atento aos comandos de orientação das atividades propostas. Quando tinha alguma dúvida, ele parava o movimento, concentrava-se e recomeçava. Quando não tinha a explicação de algum colega, ele buscava captar de modo mais refinado os sons e as sequências que ouvia.

Observamos que o aluno não possuía um traço musical preferencial. Ele conseguia captar timbres e ritmos diferenciados, bem como os aspectos melódicos e harmônicos presentes nos jogos e não se evidenciou nenhuma preferência musical específica durante as atividades. Isto pode ser em virtude de seus estudos musicais, segundo relatos do próprio aluno:

“Eu comecei a ter uma afinidade né, porque eu via meu pai tocando, e aí foi quando despertou a vontade de aprender (...) Eu gostava e tal, mas nunca tinha parado, assim, pra me dedicar a isso. Aí foi quando eu, com doze anos, comecei a aprender violão com o meu pai. Eu já tinha perdido a visão, boa parte da visão. (...) Ele me ensinava ou eu usava vídeo da internet (...) Eu comecei a aprender com ele, mas aí eu comecei a pesquisar na internet, e aí na igreja eu convivia já com outros músicos, e aí eu fui absorvendo e também foi quando eu comecei a tocar teclado, (...) já tive aula com dois professores diferentes, em casa mesmo.”

Em relação aos aspectos individuais envolvidos na recepção, observamos que o aluno consegue discriminar qualidades sonoras com extrema clareza e precisão. Durante os jogos, mesmo que por vezes não tivesse a informação clara sobre que parte do corpo ou do instrumento estava sendo percutida, o aluno parava, ouvia atentamente e depois executava, tocava na parte do corpo ou do instrumento de forma que obtivesse o som na mesma timbração. Apresentou disposição a aprender coisas novas.

Em relação aos aspectos motores, a postura do aluno era sempre ereta, com o corpo voltado ao centro, com os braços e pernas relaxados. Seus movimentos eram fluentes e precisos. Durante as caminhadas, ele mantém-se relaxado e sem tensões – pelo menos visíveis – com os braços ao longo do corpo, respondendo prontamente às

marcações rítmicas. Embora sempre tenha auxílio dos colegas, ele consegue andar com autonomia e sem comprometimentos em relação ao que lhe é proposto.

O aluno possui uma postura apreciativa durante as atividades desenvolvidas.

Expressão musical: O aluno consegue integrar o corpo nos movimentos pedidos durante os jogos – percute o corpo, canta, se desloca – de maneira autônoma. Não reclama do medo de algum colega esbarrar nele e na maioria das vezes anda acompanhado.

O aluno não apresenta muita iniciativa na preferência por algum instrumento, mas estava sempre disposto incluir-se no jogo. Mesmo que sua atitude fosse meio passiva em relação aos instrumentos, quando em contato com eles, executa-os com precisão, como também percute o corpo com muita facilidade e extrema concentração, fazendo combinações rítmicas não convencionais.

A voz é sempre usada com moderação. Quase nunca escutávamos em ações isoladas, mas cantava junto com a turma. O seu corpo sempre disposto, respondia favoravelmente aos comandos.

Em relação ao objeto musical, o aluno apresenta integração de aspectos rítmicos, tímbrico, melódicos, transitando entre diversos formatos musicais, ou estilos musicais, de forma fluente e natural.

Observamos que havia integração entre os aspectos sensoriais e motores expressos de maneira refinada. O aluno consegue relacionar as estruturas sonoras que lhe foram oferecidas através da experimentação do jogo, combinadas com criatividade.

Aprendizagem: O aluno respondia de forma consciente, criativa e ágil durante as propostas dos jogos. Conseguia resgatar movimentos e sequências de jogos anteriores e executá-los com alguma fidelidade, ampliando de acordo com outros elementos de sua preferência musical.

Demonstrou capacidades de imitação, interpretação, superação de erros, verbalização dos processos vivenciados – dificuldades e acertos. Em alguns momentos, observamos o aluno transmitindo suas experiências musicais para os colegas mais próximos ou grupo de jogo, embora durante a elaboração da partitura ele se manteve quieto e com fone em um dos ouvidos.

Durante toda a oficina o referido aluno mostrou boas relações com os colegas de classe, com a professora, com a música e com os instrumentos disponíveis. Quando tivemos momentos de contato corporal, durante os alongamentos em dupla, as caminhadas e o relaxamento, o aluno demonstrou interação e certo prestígio na turma.

ALUNO C

Histórico: O aluno tem 18 anos e mora com os pais e um irmão. Perdeu a visão aos 11 anos. Fez uma pausa na vida escolar para estudar o sistema braile e se adaptar aos novos desafios após a perda da visão. Participa de uma modalidade esportiva Golbol e já treina há 3 anos. Praticou outras modalidades esportivas como, natação, futsal, atletismo.

Estudou na escola de cegos e chegou no COLUN em 2014 para cursar o Ensino Médio. Relatou a falta de interação com os outros alunos durante o primeiro ano na escola, superada no ano seguinte.

Segundo ele, é uma pessoa reservada e muito caseira. Relatou ter uma rotina de estudos e treino exaustiva e por conta disso não tem tempo para outras atividades. É evangélico e costuma escutar músicas gospel e MPB. Não possui parentes músicos, nunca estudou música em escola especializada e não percebe interesse seu para a área musical.

Recepção: O nível de concentração do aluno era bastante satisfatório, mantendo-se sempre atento aos comandos de orientação das atividades propostas. Sempre ouvia atentamente o que estava sendo feito e depois executar, isso tornava o auxílio algo um pouco mais raro, era uma busca solitária, mas extremamente refinada. O corpo do aluno demonstrava extrema prontidão para novos movimentos propostos e uma capacidade de memorizar rapidamente aquilo que escutava.

Por muitas vezes, fazia o reconhecimento tático de instrumentos, que nos parecia ainda não conhecer ou ter contato. Em uma de suas falas na entrevista individual, ele nos relatou que não escutava música com frequência,

“A música, (...) eu não consideraria que fosse uma referência na minha vida” (Aluno C).

Observamos no aluno o predomínio de traços musicais referentes ao timbre, ritmo e estrutura formal. Ele conseguia captar timbres com muita precisão e ritmos diferenciados presentes nos jogos.

Em relação aos aspectos individuais envolvidos na recepção, observamos que o aluno consegue discriminar qualidades sonoras com extrema clareza e precisão, para posteriormente executar.

Em relação aos aspectos motores, a postura do aluno era sempre ereta, com o corpo voltado ao centro, com os braços e pernas relaxados. Seus movimentos eram fluentes e precisos. Durante as caminhadas, ele mantém-se relaxado e sem tensões

visíveis – com os braços ao longo do corpo, respondendo prontamente às marcações rítmicas. Se movimenta pela sala de forma autônoma e consegue acompanhar as mudanças ocorridas ao longo do jogo, com pouquíssimos auxílios externos.

O aluno possui uma postura apreciativa de muita atenção e respeito durante as atividades desenvolvidas.

Expressão musical: executa com precisão os instrumentos e a percussão corporal e extrema capacidade de concentração, como exemplo o momento do cânone no jogo 3, quando a maioria dos colegas apresentaram dificuldade de concentração.

A voz é sempre usada com extrema moderação de intensidade. Quase nunca escutávamos, embora executasse trechos cantados junto com a turma. O seu corpo alternava-se em deitar-se no chão quando estávamos em algum momento de conversa, mas ao darmos algum encaminhamento do jogo, o seu corpo respondia favorável e disposto aos comandos.

Em relação ao objeto musical, o aluno apresenta tendência predominante aos aspectos rítmicos, tímbrico. Em relação a sua expressão observamos que havia integração entre os aspectos sensoriais e motores, além de extremo refino na qualidade do que conseguia expressar, embora seu corpo muitas vezes se manifeste de modo bastante enérgico, aplicando muito intensidade ao movimento, logo corrigido diante de outro encaminhamento ou do que conseguia perceber vindo dos colegas.

Consegue relacionar as estruturas sonoras que lhe foram oferecidas através da experimentação do jogo, combinado de variadas formas de maneira criativa.

Aprendizagem: O aluno tinha sempre uma resposta consciente, criativa e ágil durante as propostas dos jogos. Como faltou em dois dias da oficina, não conseguiu manter uma sequência em relação aos registros dos jogos anteriores, mas conseguia entrar no jogo do dia e executar com muita qualidade as atividades.

Demonstrou capacidades de imitação, interpretação, superação de erros, verbalização dos processos vivenciados – dificuldades e acertos, em nenhum momento observamos o aluno transmitindo suas experiências musicais.

Durante toda a oficina o referido aluno mostrou boas relações com os colegas de classe, com a professora, com a música e com os instrumentos disponíveis. Quando tivemos momentos de contato corporal, durante os alongamentos em dupla, as caminhadas e o relaxamento, o aluno demonstrou alegria e a turma correspondeu. Na entrevista individual, quando questionado se ele havia sofrido preconceito, o aluno respondeu:

“Eu sou da mesma turma desde o primeiro ano... No primeiro ano, eu e o meu colega deficiente visual... a gente sentia muito estranho na sala. Porque assim, toda sala tem os seus grupinhos, e a gente ficava excluído. Assim, vinha um e falava, mas não aquela interação que há entre os alunos. Isso mudou no segundo ano. Houve mais essa interação, essa comunicação (...) Eu acredito que... acredito que a atitude deles mesmo em mudar, por que atitudes da minha parte não faltaram em tentar fazer amizade, em tentar se aproximar... Eu creio que também (...) eles estudarem com pessoas com deficiência também foi, acredito que todos eles nunca tinham tido essa experiência, foi algo novo, foi algo diferente. Por que eles viam a gente como pessoas incapazes em algumas coisas.

ALUNO X

Histórico: Tem 16 anos, mora com os pais e a irmã. Tem parentes que são músicos, mas moram distante e por conta disso, ele não mantém contato. Já estudou música, em uma igreja católica próximo de casa e através de vídeo-aulas da internet. Toca vários instrumentos, mas o de sua preferência é a guitarra. Já tocou em duas bandas, mas atualmente, dedica-se a um projeto musical de rock com um amigo.

Devido ao trabalho do pai que sempre era mudava de cidade, estudou em várias escolas. Como sempre estava em um ambiente novo, não tinha vínculos muito grande com as escolas que estudou. Porém, no COLUN ele se sentiu acolhido e é um dos melhores lugares que gosta de estar.

Foi criado ouvindo samba e forró, mas disse “adorar” tudo relativo ao rock. As maiores lembranças que tem de música são: primeira guitarra que ganhou, a primeira música que tocou, sua primeira banda e a primeira vez que gravou em um estúdio. Costuma participar de festivais de música alternativa, tanto tocando como sendo apenas espectador. Gosta de motivar as pessoas e tem isso como característica marcante em sua vida.

Recepção: O nível de concentração do aluno era considerado satisfatório, acompanhando atentamente aos comandos de orientação das atividades propostas. Captava os sons e as sequências de maneira bastante refinada e rápida.

Observamos que o aluno não possuía um traço musical preferencial. Ele conseguia captar timbres e ritmos diferenciados, bem como os aspectos melódicos e harmônicos presentes nos jogos, compreendendo e relacionando estruturas sonoras variadas. Não se evidenciou nenhuma preferência musical específica durante as atividades.

Em relação aos aspectos individuais envolvidos na recepção, observamos que o aluno consegue discriminar qualidades sonoras com extrema clareza e precisão. Durante os jogos, tem pouquíssima ou nenhuma dúvida sobre que parte do corpo ou do instrumento estava sendo percutida. O aluno parava, olhava atentamente e depois executava.

Em relação aos aspectos motores, a postura do aluno era frequentemente curva, com os braços e pernas relaxados, quando em descanso e ereto ao atentar-se ao jogo. Seus movimentos eram fluentes e precisos. Durante as caminhadas, ele se mantém relaxado e sem tensões – pelo menos visíveis – com os braços ao longo do corpo, respondendo prontamente às marcações rítmicas. Apresenta apenas leves e rápidas inquietações quando as audiodescrições demoravam ou o momento do jogo se prolongava de modo mais estático.

O aluno possui uma postura apreciativa durante as atividades desenvolvidas.

Expressão musical: O aluno conseguia expressar-se musicalmente de diversas formas. Através da voz, criando trechos cantados que combinam com a rítmica executada pelo grupo. Em todo momento, o seu corpo estava em movimento e sempre provocando situações em que a turma respondia favoravelmente. Com destreza musical, dirigiu alguns momentos de jogo. Sua postura era de liderança, e os colegas confiavam e se apoiavam. O aluno era afinado, com um registro vocal de barítono, e frequentemente utilizava melodias junto com a percussão corporal.

Em relação ao objeto musical, o aluno apresenta integração de aspectos rítmicos, tímbrico, melódicos, transitando entre diversos formatos musicais, ou estilos musicais, de forma fluente e natural.

Ao expressar-se musicalmente, observamos que havia integração entre os aspectos sensoriais e motores, também era visível seu contentamento ao tocar ou cantar e como despertava nos colegas o interesse na atividade.

Consegue relacionar as estruturas sonoras que lhe foram oferecidas através da experimentação do jogo, combinando de variadas formas de maneira criativa.

Aprendizagem: O aluno ao sentir desafiado diante das propostas do jogo, respondia com vigor e criatividade. Sua resposta consciente e elaborada de forma rápida. Conseguiu resgatar movimentos e sequências de jogos anteriores e executá-los com alguma fidelidade, ampliando de acordo com outros elementos de sua preferência musical.

Demonstrou capacidades de imitação, interpretação, superação de erros, verbalização dos processos vivenciados – dificuldades e acertos, transmissão de

experiências musicais, porém em relação a audiodescrição não conseguia ser claro, como exemplo, citamos o momento da explicação da escrita musical em alto relevo. O aluno não conseguiu explicar claramente aos formatos, ou o movimento que as linhas faziam na expressão da sonoridade dos instrumentos utilizados. A falta de clareza e objetividade são elementos fundamentais na audiodescrição, conforme explicou o *aluno C* durante sua entrevista:

“Eu notei ali, algo que, ... as dificuldades que eles tiveram em fazer uma coisa simples, que é descrever o movimento! Isso já é o terceiro ano que eles estão estudando comigo só pra notar que são coisas simples, mas que passam desapercebido. Outras pessoas mais próximas a mim, conseguiram descrever com uma clareza, assim bem, ... impressionante, assim sem dificuldades nenhuma”.

Durante toda a oficina o referido aluno mostrou boas relações com os colegas de classe, com a professora, com a música e principalmente com os instrumentos disponíveis, fatores que determinavam seu prestígio dentro do grupo. Quando questionado, durante a entrevista individual, sobre o fato de sempre se deslocar do lugar e dar um “up” na turma durante as atividades, o aluno respondeu:

“Eu acho que... é a questão do não querer ficar quieto. Porque tipo assim, ... quando a gente foi notificado que ia haver uma oficina de música, já fiquei tipo assim: Caramba, finalmente! Teatro já era legal, então vai ter música também. Então, tipo, algumas pessoas estavam: ahhh! Música e tal! A galera que tem preguiça de viver assim... (risos) Aí eu cheguei e tipo: caramba! Tem que dar uma animada nisso aqui! (...) Às vezes as pessoas só precisam de um impulso pra descobrir que elas querem estar vivas! (...) Dentro de sala, às vezes, (...) meio que desperto a vontade do pessoal de interagir durante a aula (...) Em casa, às vezes eu faço isso!”.

ALUNO Y

Histórico: O aluno tem 16 anos. Seus pais são separados e mora com a mãe e a irmã. Tem um excelente relacionamento com o pai, seu grande influenciador na música e primeiro professor de instrumentos de percussão. Na infância, o pai tocava em um bloco tradicional de São Luís e ele acompanhava-o nos ensaios e apresentações. Sempre participou de apresentações artísticas nas escolas que estudou.

Suas preferências musicais são o pagode, o samba e o rap. Costuma ir frequentemente a shows e apresentações musicais em nossa cidade. Segundo ele, a música é símbolo de felicidade em família. Hoje ele toca qualquer tipo de instrumento de percussão, embora não tenha frequentado uma escola especializada.

Recepção: O nível de concentração do aluno era considerado muito bom, acompanhando atentamente aos comandos de orientação das atividades propostas.

Captava os sons e as sequências de maneira bastante refinada e rápida, sempre alegre e disposto. Apresentava disposição para tocar os instrumentos percussivos, mas é meio passivo ou não tão ávido para ser o primeiro a pegar o instrumento e experimentar.

Observamos que o aluno possuía traços musicais de preferência, como o ritmo, a timbragem dos instrumentos, a estrutura formal e o estilo. Mas também conseguia captar os aspectos melódicos e harmônicos presentes nos jogos, compreendendo e relacionando as diversas estruturas sonoras.

Em relação aos aspectos individuais envolvidos na recepção, observamos que o aluno conseguia discriminar qualidades sonoras com extrema clareza e precisão. Durante os jogos, tem pouquíssima dúvida sobre que parte do corpo ou do instrumento estava sendo percutida. O aluno parava, olhava atentamente e depois executava.

Em relação aos aspectos motores, a postura do aluno era sempre de disposição para a nova ação proposta, com os braços e pernas relaxados. Seus movimentos eram rápidos, fluentes e precisos. Durante as caminhadas, ele se mantém relaxado e sem tensões – pelo menos visíveis – com os braços ao longo do corpo, respondendo prontamente às marcações rítmicas e brincando com o corpo.

O aluno possui uma postura apreciativa e crítica durante as atividades desenvolvidas.

Expressão musical: O aluno conseguia expressar-se musicalmente de diversas formas. Através da voz, executando trechos cantados junto com a turma. Em todo momento, o seu corpo estava em movimento e favorável aos comandos de forma muito alegre. Com destreza musical em relação ao ritmo, fazia com que os alunos confiassem a ele a “base” de marcação dos exercícios. O aluno era afinado, porém com o foco bastante voltado para a percussão, muitas vezes não cantava ou falava durante as execuções integradas.

Em relação ao objeto musical, o aluno apresenta integração de aspectos rítmicos, tímbrico, melódicos, transitando entre diversos formatos musicais, ou estilos musicais, de forma fluente e natural.

Ao expressar-se musicalmente, observamos que havia integração entre os aspectos sensoriais e motores e funcionava com um aluno colaborador, sempre atento a qualidade sonora que os colegas e ele deveriam apresentar.

Consegue relacionar as estruturas sonoras que lhe foram oferecidas através da experimentação do jogo, combinado de variadas formas de maneira criativa.

Aprendizagem: O aluno tinha sempre uma resposta consciente, rápida, vívida e criativa, durante as propostas do jogo. Conseguia resgatar movimentos e sequências de jogos anteriores e executá-los com fidelidade, ampliando de acordo com outros elementos de sua preferência musical.

Demonstrou capacidades de imitação, interpretação, superação de erros, verbalização dos processos vivenciados – dificuldades e acertos, transmissão de experiências musicais. Quando algum colega ia tocar um instrumento de percussão, ele observava se a técnica estava correta. Em determinados momentos do jogo, se dedica a observação minuciosa da execução do instrumento. E por vários momentos, fez interferências na atividade para ensinar a postura correta aos alunos ou os nomes corretos dos instrumentos, quando estes falavam errado:

*“Pega o ganzá (...) é assim ó (mostrando como tocava)!
“Isso é ganzá, na marcação não! Marcação é aquele ali (apontando para o surdo) ”.*

Em entrevista, o aluno nos contou sua experiência com a música e dos instrumentos que sabe tocar:

“Meu pai toca instrumento de percussão. Todos que tu imaginar (...) na minha infância, porque ele tocava na turma do quinto, né? Aí eu sempre ia com ele... Ele sempre me levava e eu fui pegando gosto pela coisa e aprendi a tocar algum instrumento de percussão (...) 6, 7 anos (...) Eu nunca estudei música de verdade! Partitura! Ler partitura, eu não sei! (...) Repique, tarol, tantan, os instrumentos de pagode, pandeiro ”.

Durante toda a oficina o referido aluno mostrou boas relações com os colegas de classe, com a professora, com a música e principalmente com os instrumentos disponíveis e embora estivesse sempre fazendo ajustes críticos aos colegas, isso em nenhum momento nos pareceu incomodar o grupo.

ALUNA Z

Histórico: A aluna tem 17 anos e mora com os pais e dois irmãos. Tem muitos parentes músicos e isso foi um fator influenciador em suas escolhas musicais. Teve acesso ao estudo de instrumento musical em 2009 na escola de música do Bom Menino, onde estudou por 4 anos flauta transversal.

Suas preferências musicais são MPB, samba, sertanejo. Relata que o despertar para o gosto pela MPB foi adquirido por ter que ouvir e estudar o repertório que tocava

na escola de música. Gosta muito de teatro, embora frequente pouco, e vai bastante ao cinema.

Recepção: O nível de concentração da aluna era muito bom, acompanhando com muita atenção as atividades propostas. Captava os sons e as sequências de maneira bastante refinada e rápida.

Observamos que a aluna possuía um traço musical preferencial, o ritmo. Embora conseguisse captar informações de timbragem, informações melódicos e harmônicos presentes nos jogos, compreendendo e relacionando estruturas sonoras variadas, sua preferência estava sempre relacionada ao ritmo.

Em relação aos aspectos individuais envolvidos na recepção, observamos que a aluna conseguia discriminar qualidades sonoros com extrema clareza e precisão. Durante os jogos, não apresentou nenhuma dúvida relacionada a aspectos técnicos do tema proposto. A aluna comportava-se atentamente durante as explicações para depois executar o que foi solicitado.

Em relação aos aspectos motores, a postura da aluna era sempre de disposição para a nova ação proposta, com os braços e pernas relaxados. Seus movimentos eram rápidos, fluentes e precisos, respondendo prontamente às marcações rítmicas e brincando com o corpo.

O aluno possui uma postura apreciativa durante as atividades desenvolvidas.

Expressão musical: A aluna conseguia expressar-se musicalmente de diversas formas. Através da voz, executava alguns poucos trechos cantados que combinam com a rítmica executada pelo grupo. Em todo momento, o seu corpo estava em movimento e favorável aos comandos de forma muito alegre.

Em virtude da destreza musical, dirigiu alguns momentos de jogo em seu grupo. Sua postura era de liderança musical, e os colegas confiavam e se apoiam. A aluna era afinada, com um registro vocal agudo, e por vezes, utilizava melodias junto com a percussão corporal e instrumental. A aluna se expressa de maneira bem intensa, aplicando muita energia em alguns movimentos, e em outros, possui uma leveza própria de um corpo de dançarina.

Em relação ao objeto musical, o aluno apresenta integração de aspectos rítmicos, tímbrico, melódicos, transitando entre diversos formatos musicais, ou estilos musicais, de forma fluente e natural. Exerce liderança dentro do grupo pela técnica com que percute os instrumentos. A sonoridade produzida por ela, muito se assemelha aos ritmos folclóricos maranhenses. Seu instrumento preferido durante os jogos é o tantan.

Ao expressar-se musicalmente, observamos que havia integração entre os aspectos sensoriais e motores, também era visível seu contentamento ao tocar. Consegue relacionar as estruturas sonoras que lhe foram oferecidas através da experimentação do jogo, combinado de variadas formas de maneira criativa.

Aprendizagem: A aluna respondia com vigor, consciência, rapidez e criatividade às propostas dos jogos. Conseguia resgatar movimentos e sequências de jogos anteriores e executá-los com fidelidade, ampliando de acordo com outros elementos de sua preferência musical, ou sugestões do grupo que fazia parte.

Dirige a escrita do trecho musical no grupo mostrando as relações entre imagem e timbre, intensidades. Durante a oficina a aluna demonstrou capacidades de imitação, interpretação, superação de erros, verbalização dos processos vivenciados – dificuldades e acertos, transmissão de experiências musicais, porém teve dificuldade em audiodescrever aquilo que o grupo escreveu.

A seguir, o quadro 6 resume os resultados obtidos em linhas gerais:

Quadro 6 – Resumo da Observação da Conduta Musical dos Alunos	
Quanto à Recepção Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são atentos, com destaque aos alunos B, C e Z que apresentam um nível elevado de atenção e concentração. • Captam e discriminam os sons com clareza, porém o aluno A, recorrentemente, necessita de auxílio; • Postura corporal – disposição aos movimentos, com braços e pernas relaxados. O aluno A ganha confiança no decorrer da oficina; • Traço musical predominante nos alunos A, C, Y e Z é o ritmo. Os outros alunos demonstram integração dos aspectos musicais.

Quanto à Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Integram movimentos corporais com facilidade e precisão, com exceção do aluno A; • Os alunos A, B e C fazem uso moderado da voz, enquanto os alunos X, Y e Z usam o recurso vocal com maior liberdade; • Tendência predominante em relação ao objeto musical: ritmo, timbre, estrutural formal e estilo, enquanto os alunos B e X não apresentam um traço marcante; • Os alunos B, X, Y e Z apresentam destreza musical, fazendo combinações rítmicas não convencionais.
Quanto à Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas a atividade: rápida, consciente e criativa, porém o aluno A, responde mais lentamente; • Todos os alunos demonstram capacidade de memorização, imitação, interpretação, superação de erros, verbalização. • Não percebemos a capacidade de transmissão de conhecimentos nos alunos A e C; • Os alunos X e Z apresentaram dificuldades em audiodescrever as sequências rítmicas; • Todos os alunos mantêm boas relações com os colegas, com a professora e com a música.

3.4.6 Análise dos resultados obtidos

O caráter lúdico do jogo musical é capaz de transformar as estruturas musicais, dando-lhes novas configurações, a partir das possibilidades que vão sendo descobertas ao longo do processo.

A interação própria ou despertada através do jogo na oficina de música propicia a ação criativa. Reis e Oliveira (2013, p. 153) ressaltam que as oficinas apresentam-se como:

um contexto importante e oportunizador das relações necessárias à construção do conhecimento musical (...) como situações, que ocorrem em um espaço-tempo, em que os processos de manipulação, individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios sujeitos sejam instigados. Processos esses que contemplam possibilidades quanto ao conhecimento da capacidade criativa existente em todos nós e, desse modo, ao autoconhecimento e à realização pessoal.

Observamos durante a oficina de música, segundo resultados obtidos e citados acima, que como contexto de construção de conhecimento musical, ela se aplica a qualquer espaço, no nosso caso o Colégio Universitário da UFMA, e a qualquer público. Não há necessidade de que o público participante tenha grandes conhecimentos musicais, basta terem a disponibilidade da descoberta e da interação. Muito menos que seja selecionado conforme capacidades “extraordinários” ou exímio músico.

Como vimos, na oficina envolvendo alunos cegos e videntes, as possibilidades oferecidas para ambos, podem ser as mesmas, como perceber-se enquanto agente musical, perceber as sonoridades que o corpo pode realizar. As aulas de música podem partir do primeiro e básico instrumento que todos nós temos, o nosso corpo, conforme relatou uma aluna do 2º ano:

“Tipo assim, a gente não usou só o instrumento. Ah, instrumento é legal! A gente fica fazendo qualquer coisa e sai. A gente não percebeu, tipo, que no nosso corpo tem som. E pra mim foi interessante porque a gente já tá viciado em celular, a gente não quer mais saber de outra coisa. E a gente não pensa que a gente pode fazer uma música na gente mesmo, assim... com o corpo. É legal!”

O nosso corpo é rico em sonoridades a serem exploradas e estão ao alcance tanto de alunos cegos ou não cegos. Permitir que todos os alunos tenham experiências musicais através do corpo, transforma a ideia de que para estudar música o indivíduo precisa ter o talento, pois no ambiente escolar, existem pessoas advindas de vários contextos e que trazem suas diversificadas experiências ou seus anseios musicais.

Os alunos experimentaram também possibilidades sonoras instrumentais, cada um dentro do seu ritmo e capacidades, além de trocarem experiências, perceberem em que ponto o colega necessita de ajuda. Alguns nunca tinham tocado em um instrumento de verdade e a oficina foi uma oportunidade de vivência instrumental. E todos os alunos enriqueceram seu repertório sonoro.

O caráter experimental da oficina permitiu que os alunos pudessem compor, e partindo da improvisação livre para a improvisação com regras, e também perceber que não existe apenas uma maneira de escrever música – a partitura, mas que existe uma infinidade de possibilidades que se encaixam segundo o contexto e de acordo com o que se quer expressar, pois como Jacques Dacroze (1948 *apud* ILARI & MATEIRO, 2011) disse “[...] a faculdade de improvisar deveria ser cultivada desde o início dos estudos musicais. [...] é muito belo saber exprimir as ideias dos outros, mas é preciso mesmo assim saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias” (p. 45).

Porém, no momento da escrita do trecho rítmico criado em grupo, observamos que apenas um dos três alunos cegos, participou da elaboração da “partitura”, sugerindo quais imagens poderiam corresponder aos sons feitos e sugerindo marcações rítmicas. O grupo discutia e fazia as escolhas que lhes pareciam melhores. Convém ressaltarmos que muitas vezes durante essa atividade, os alunos videntes, se comportaram como se os alunos cegos ali não tivessem, embora estivessem preocupados em representar em alto relevo o que criaram. Observamos apenas um grupo apresentando a partitura, taticamente, ao seu colega com cegueira.

Também ressaltamos a influência do contexto social, da família, igreja, grupos folclóricos e manifestações culturais escolares na vida da criança e adolescente. Os alunos que estão em contato com ambientes culturais – musicais – apresentam um comportamento de apreciação diferenciado, respeitando as diferenças e fazendo considerações críticas pertinentes.

Um ponto alto a ser analisado foi a tentativa de tornar todas as atividades acessíveis a todos. Uma grande dificuldade observada nos alunos videntes era a audiodescrição, fundamental para que os alunos cegos tenham a percepção das imagens que acontecem no mundo.

De acordo com Silva (2009, p. 19) a técnica da audiodescrição é um tipo de tradução audiovisual e, por se tratar de tradução de imagens em palavras, é considerada uma tradução intersemiótica, ou seja, consiste na conversão de um sistema de signos em

outro, na tradução de um texto verbal para um não-verbal (dança, pintura, música, etc.), ou vice-versa.

Aquilo que para o Aluno C, segundo relato do mesmo durante entrevista, é “uma questão de bom senso” para um aluno vidente é algo difícil de fazer pela falta do hábito de fazer, conforme depoimento de alguns alunos:

“Olha, nós tentávamos ao máximo! Até porque a gente ficava pensando muito em como descrever. Não sei se chegava a ele entender” (Aluno 1).

“a gente sabe fazer, mas a gente não sabe falar o que a gente faz (...) é uma coisa nova pra gente!... Sei lá, é difícil descrever” (Aluna 2).

“Essa oficina de música foi mais importante do que a gente pensa! Por que mesmo com os meninos na sala, não tinha a inclusão que eles precisam. Até hoje não tem a inclusão que eles precisam. E com a oficina de música a gente percebeu que eles também fazem parte da sala, independente das vezes que a gente faz trabalho com eles, não há um certo tipo de inclusão. Na oficina de música, a gente teve que descrever pra eles, teve que falar, bem detalhadamente, pra eles poderem entender por que se não ia só a gente participar e eles não. E com isso a gente percebeu que eles tinham uma certa dificuldade em... e a gente também tinha uma certa dificuldade em falar as coisas. Por que a gente fala: é assim, é assim, e eles não estão vendo. É aqui, não é aí (...) e eles não estão vendo. Eu acho que a gente aprendeu sim a descrever mais as coisas nessa oficina, por que a gente não sabia! E eles também não aprendiam!” (Aluna 3)

Embora ações como esta – a oficina de música para alunos cegos evidentes – ainda não sejam frequentes na escola, o Aluno C sugere que a escola deve:

“Sempre tá lembrando aos alunos a importância da acessibilidade, por que esses trabalhos vem pra, de certa forma, educar o bom senso (...) coisas tão simples, as pessoas acabam deixando passar desapercebido (...) A maioria dos alunos da minha sala me orientam de forma errada!”

Proporcionar aos alunos as condições necessárias de acesso, permanência plena em uma atividade musical, corrobora com o que diz Penna e Ferreira (2011) ao citarem Mota (2008) sobre a audiodescrição como “um instrumento de inclusão cultural que irá contribuir para a formação crítica e para a educação da pessoa com deficiência visual, preparando-a para o exercício pleno de sua cidadania” (p. 64).

Mas não apenas a audiodescrição é importante nas aulas de música. Uma sala ampla, arejada, com iluminação adequada, sempre limpa, com mobília adequadamente localizada, são fatores que tornam o ambiente acolhedor e seguro para atividades musicais como a que realizamos.

“Gente, é tão limpinha a sala! É totalmente diferente! Gente, sente só o cheiro da sala! Com cheirinho de bebê!”(Aluna 4).

“O ambiente era bem acolhedor. Tanto que toda vez que a gente chegava lá, tava tudo bem organizadinho, cheiroso, e tudo isso incentivava mais a gente e estimulava”(Aluna 5).

A oficina de música também foi um espaço onde as inter-relações aconteceram possibilitados por atividades flexíveis, porém planejadas, o que nos fez refletir que tanto

os alunos quanto o professor devem estar preparados para os desafios do contexto coletivo e as adequações ao longo das atividades.

Além de relembrar-nos a todo momento da importância de ações educacionais voltadas para a inclusão, quer seja no espaço de sala de aula, como nos demais ambientes da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que ao longo dos últimos anos muitas mudanças aconteceram no âmbito legislativo, no que diz respeito a ampliação do acesso à educação. Todos os documentos que destacamos no primeiro capítulo desse trabalho foram documentos importantes e que trouxeram à visibilidade pública necessidades que precisavam ser reparadas. Embora não tenhamos alcançado, ainda, a excelência em atendimento a todos, e precisemos andar a passos mais largos, consideramos que estamos caminhando.

Observamos também que a mudança na legislação influenciou diretamente na educação musical, ou talvez esse movimento tenha ocorrido de modo contrário e até simultâneo. A maneira de ensinar música mudou. Mudou para buscar outros que não eram os “selecionados”, os “privilegiados” e chegou até nós, até os nossos alunos. Logo, assegurar o acesso à educação, é permitir também o acesso aos bens e valores culturais divulgados e vivenciados na escola, e a música é um deles.

Como Escola de Aplicação, o Colégio Universitário tem se tornado ao longo da última década, um referencial na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais o que influenciou em mudanças na sua estrutura, em preparação do corpo docente, e na fomentação de um comportamento cultural inclusor. Nesse bojo de atitudes de gestão, somos provocados todos os dias a mudarmos nossas posturas e reavaliarmos nossos procedimentos enquanto educadores que somos.

Desenvolver um trabalho pedagógico-musical com alunos cegos no contexto da classe regular de ensino no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão-COLUN/UFMA, oferecendo oportunidades equitativas a todos, embora fosse desafiador, mostrou-nos que é possível resgatar práticas realizadas pelos educadores musicais de forte influência em nosso país, contextualizando-as de acordo com a nossa realidade e descobrindo que a música pode ser aprendida por todos, vivida por todos, compartilhada por todos, desde que haja as devidas adequações, como em nosso caso, surgiu fortemente a questão da audiodescrição como ferramenta importantíssima para a comunicação das ideias musicais.

A presente pesquisa também foi importante porque proporcionou a aprendizagem musical, quando os alunos descobriram e vivenciaram experiências musicais de criação, improvisação, apreciação, além de proporcionar, durante a oficina,

um ambiente propício a reflexão sobre como temos trabalhado com nossos pares, suas limitações e possibilidades, dentro de sala de aula.

Como Gainza (1988, p. 24) diz, “o adolescente está ansioso por buscar e encontrar os sons que correspondem dentro e fora de si, porque gostaria de dizer sua própria música”, esse é um comportamento que unifica os adolescentes. O perceber-se como agente musical, um corpo vivo e presente em sala de aula, um criador em música, um apreciador, despertou nos alunos participantes desta pesquisa, possibilidades que irão além dos espaços que a nós compete perceber e mensurar.

A metodologia da pesquisa-ação direcionou nossa proposta e causou aquilo a que se propõe, a participação ativa dos sujeitos envolvidos, resolvendo problemas, acompanhando as ações, avaliando as reações. Percebemos a partir dela, que é possível trabalhar em um contexto múltiplo com uma metodologia adequada, cujos encaminhamentos sejam flexíveis, além de colaboração institucional e parcerias entre gestores e professores.

Nessa parceria funciona o que Carvalho (2008) diz ser inclusão:

Incluir é: lidar/conviver com a diversidade, valorizarmo-nos nas nossas diferenças, engrandecermos-nos; é apoiar/ajudar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, as ‘matérias’, à comunidade, ao mundo; é proporcionar um ambiente acolhedor, onde todos e cada um se sintam bem, reciprocamente apoiados/ajudados e reconhecidos a... (escola, trabalho, família etc.), é gerar e disseminar valores (dignidade, cidadania, reconhecimento, responsabilidade, lealdade...).

Essa pesquisa não se encerra aqui, mas se expandirá dentro de nossa comunidade escolar levantando outros questionamentos que requererão outras respostas e explorações.

REFERÊNCIAS

ABEM. **ESTATUTO DA ABEM.** 2006. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp>. Acesso em: 04.02.2016.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. Pedagogias em educação musical. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 125-156.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos 1990. 2005. Disponível em: http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15. Acesso em: 13.01.2016.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDI, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. Arte em Interação. Livro Didático. 1^a ed. São Paulo: IBEP, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber.** Aparecida – SP: Ideias et Letras, 2006.

BRASIL. Casa Civil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1998.

_____. Casa Civil. **Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 17.02.2016.

_____. Casa Civil. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 17.02.2016.

_____. Casa Civil. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 17.02.2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Inclusão. Revista da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial, vol. 4, nº 1. Brasília: SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Casa Civil. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art98. Acesso em 17.02.2016.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. **FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical:** Por uma Educação Musical Latinoamericana. REVISTA DA ABEM. Londrina, v.20, n.28, 105-117, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/107>. Acesso em: 20.01.2016.

CARVALHO, Francisco. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Tendências Contemporâneas de Inclusão.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p. 31-47.

COLUN. **Documento de Reestruturação do Colégio Universitário.** 1980. Manuscrito.

_____. **Relatório do Colégio Universitário COLUN /UFMA** – São Luís MA, 1985

_____. **Diagnóstico da Situação do Colégio Universitário entre os anos 1980 e 1993.** Seminário “Repensando as Escolas de Aplicação”. Brasília – DF, 02-03/set, 1993.

DAVIES, Nicholas. **Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação:** 10% do PIB são a salvação? In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela. Maria. (Org.). Planos de educação no Brasil: planejamentos, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014. p. 183-205.

DELORS, Jacques [et al] (Organizador). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília, DF: Plano, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009:** questões estruturais e conjunturais de uma política. Educação & Sociedade, Campinas, v.31, n.112, p.677-705, jul/set. 2010.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: Educando com e para a música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical.** 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 157-184.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O ensino de música no século XX: os métodos tradicionais. In JORDÃO, Gisele et al (org.). **A música na escola.** Allucci & Associados Comunicações. São Paulo - SP, 2012, p. 85-87.

FONTERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Unesp, 2005.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos da Psicopedagogia Musical.** Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a Formação de Professores para a educação inclusiva no Brasil.** Integração. v. 14, p. 22-27, 2002.

GOHN, Daniel M. **Auto-aprendizagem musical:** alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2003.

GOMES, Ruth Cristina Soares G. ; GHEDIN, Evandro. **O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica.** Anais. VIII Encontro Nacional de Pesquisa. Universidade Estadual de Campinas. 2011. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1092-2.pdf>.

JACQUES-DALCROZE, Émile. La musique et nous: notes sur notre double vie. Apud: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical.** 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações ético-raciais. In: **Educação africanidades Brasil.** MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p. 13-31.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical.** 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 25-54.

McCARTHY, Marie. **Toward a global community:** the International Society for Music Education 1953-2003. Australia: International Society for Music Education (ISME), 2004.

PAREJO, Enny. Edgar Willem: um pioneiro da educação musical. IN: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical.** 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 89-123.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX:** metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000.

PENA, Mônica dos Anjos Lacerda; FERREIRA, Fábio Félix. **O direito dos deficientes visuais à audiodescrição.** Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas. Vitória da Conquista-BA, n.11, 2011, p. 51-70. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdecienicias/article/viewFile/1728/1591>.

PIAGET, Jean (1946). **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1977.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **Práticas inclusivas na escola**: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência? 2011. 156f. dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2011.

REIS, Leandro Augusto dos; OLIVEIRA, Francismara Neves de. **Oficina de Música**: A Compreensão da Música como Jogo e o Fazer Musical Criativo. UNESP. Scheme Revista Eletrônica de Psicologia. Volume 5, num. 1. Jan-Jul/2013. Marília-SP. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/scheme/article/view/3180/2491>.

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva (org.). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **Gestão colegiada e projeto político-pedagógico**: colégio Universitário São Luís (MA), 1989 – 1997. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2004.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. **Com os olhos do coração**: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil. 2009. 218f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização musical. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. 1ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 55-87.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez: Autores Associados. Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação. 10ª ed. 2000.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem de educação musical CLATEC**: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

_____. **Declaração dos Direitos Humanos**. Brasília, 4ª revisão, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 12. 01. 2016.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educação/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Projeto da Oficina de Música

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA
COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
NÚCLEO TÉCNICO PEDAGÓGICO – NTP
NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – NAPNEE

PROJETO OFICINA DE MÚSICA

Professora Eliza de Oliveira Rocha

O presente projeto consiste na parte prática, ou experimental, de minha pesquisa de Mestrado, sob o tema: O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no Colégio Universitário da UFMA.

A oficina tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem musical aos alunos cegos e videntes, de forma rápida e prática. Além de permitir observar minha prática enquanto professora ou orientadora em atividades musicais, como é o caso da oficina, e fazer adequações metodológicas que levem em consideração a realidade inclusiva de nossa escola.

A importância dessa atividade reside na análise da prática cotidiana da docência em Artes-música e na construção de estratégias que melhor alcancem nossos alunos e suas diferenciadas maneiras de aprender.

A oficina de música terá a duração de 10h, diluída dentro do horário vespertino da escola, conforme acordo com os professores de outras disciplinas que cederam suas turmas para a atividade. A colaboração dos colegas deve-se ao fato de que neste ano não leciono em nenhuma turma com o perfil pesquisado ao longo de um ano e meio, além de que, realizar a oficina no contraturno seria arriscado por depender de vários fatores externos, pois nada me garantiria que os alunos estariam na escola pela manhã.

O conteúdo central ministrado será Ritmo e suas variações, através de atividades práticas que envolvam experiências sonoras corporais e instrumentais, além de elaboração e composição musicais percussivas.

O público-alvo selecionado para participar da Oficina é a turma do 2º ano A e a turma do 3º ano B do Ensino Médio, por terem incluídos, em classe regular de ensino, alunos cegos. A forma de acesso é por convite feito às classes e os alunos ficarão à vontade quanto a participação ou não da atividade.

Os cronogramas abaixo são referentes aos dias da oficina, com destaque aos professores colaboradores:

CRONOGRAMA DA OFICINA DE MÚSICA - 2º ano A (Ensino Médio)					
	31/05(3ª feira)	01/06 (4ª feira)	06/06 (2ª feira)	08/06 (3ª feira)	13/06 (2ª feira)
13h15-14h05					Ezequias
14h05-14h55	Leônicio				Ezequias
14h55-15h45	Leônicio		Capovilla		
16h05-16h55			Capovilla	Jaldir	
16h55-17h45				Chocolate	
17h45-18h30		Virgínia			
18h30-19h20		Virgínia			

CRONOGRAMA DA OFICINA DE MÚSICA - 3º ano B (Ensino Médio)					
	31/05(3ª feira)	01/06 (4ª feira)	06/06 (2ª feira)	08/06 (3ª feira)	13/06 (2ª feira)
13h15-14h05		Ednete	Belmiro	Beatriz	
14h05-14h55		Ednete	Luiz Alberto	Beatriz	
14h55-15h45					
16h05-16h55					
16h55-17h45	Karlene				Cláudio
17h45-18h30	Karlene				Cláudio
18h30-19h20					

Conto com a colaboração da equipe pedagógica e equipe técnica para o acompanhamento das atividades deste projeto.

APÊNDICE 2 – Entrevista elaborada para avaliação da oficina

ENTREVISTA EM GRUPO

PERGUNTAS:

- Quais foram os aspectos que vocês acharam interessantes na oficina?
- Quais os aspectos que ficaram a desejar?
- Musicalmente, como foi o aprendizado de vocês? Alguém teria algo a destacar?
- Como foi aprender junto, compor junto, criar junto, cada um com uma ideia diferente?
- Como foi o processo da audiodescrição durante a oficina? Alguém sentiu dificuldade?
- E quanto a orientação, os materiais, o espaço o que vocês gostariam de falar?
- O que essa experiência (a oficina) mudaria na vida de vocês?
- Outras informações relevantes

APÊNDICE 3 – Termo de autorização de uso de imagem e comunicado aos pais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Na qualidade de responsável pelo aluno (a)

_____,
estudante do _____ ano, turma _____ do Ensino _____, autorizo a
divulgação da imagem e voz de meu assistido (a), quando utilizadas para fins puramente
didático-pedagógicos de promoção acadêmica desta instituição.

São Luís – MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

RG do responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Senhores pais e/ou responsáveis,

Como todos são sabedores, nossa escola é um local de pesquisa e estudos de novas metodologias e procedimentos didáticos, tendo em vista seu caráter de Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão.

Sendo assim, estou realizando uma Oficina de Música com duas turmas do Ensino Médio, 2º ano A e 3º ano B. A oficina consiste na parte prática, ou experimental, de minha pesquisa de Mestrado, sob o tema: O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no Colégio Universitário da UFMA.

A oficina tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem musical aos alunos cegos e videntes, de forma rápida e prática. Além de permitir observar minha prática enquanto professora ou orientadora em atividades musicais, como é o caso da oficina, e fazer adequações metodológicas que levem em consideração a realidade inclusiva de nossa escola.

A importância dessa atividade reside na análise da prática cotidiana da docência em Artes-música e na construção de estratégias que melhor alcancem nossos alunos e suas diferenciadas maneiras de aprender.

A oficina de música tem a duração de 10h, diluída dentro do horário vespertino da escola, conforme acordo com os professores de outras disciplinas que cederam suas turmas para a atividade, não interferindo em horários de contraturno. A equipe pedagógica e equipe técnica tem feito o acompanhamento das atividades deste projeto e são sabedores do trabalho desenvolvido com o público alvo de minha pesquisa.

Toda a oficina será registrada em vídeos e fotos para facilitar a captação de informações importantes que, muitas vezes, nos foge da observação ocular. Por isso estamos enviando um TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM para ser apreciada e assinada em caso de concordância de vossa pessoa. Lembramos que a finalidade do uso da imagem é estritamente didática e restrita à pesquisa acadêmica do Mestrado em Artes-PROFARTES.

Professora de Artes (música) e Mestranda em Artes - PROFARTES

ANEXOS

ANEXO 1 - DECLARAÇÃO DA MISSÃO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL ISME /1998. Trad. de Brasilena Gottschall Pinto Trindade (2008)

**DECLARAÇÃO DA MISSÃO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL
ISME /1998**

(Fundada em Bruxelas/Bélgica, em 1953)

Trad. de Brasilena Gottschall Pinto Trindade (2008)

- 1º A ISME acredita que a educação musical inclui tanto a educação em música como a educação por meio da música.
- 2º A ISME acredita que a educação musical deve ser um processo para toda a vida e que abrace todas as faixas etárias.
- 3º A ISME acredita que todos os educandos devem ter a oportunidade de expandir em conhecimento musical, habilidades e apreciação musical, de modo a propiciar a mudança de suas mentes, estimular sua imaginação, proporcionar alegria e satisfação para suas vidas e exaltar seus espíritos.
- 4º A ISME acredita que todos os educandos devem receber a mais refinada educação musical possível, todos os educandos devem ter iguais oportunidades de adquirir música, e a qualidade e quantidade de sua educação musical não deve depender de sua localização geográfica, status social, identidade racial ou étnica, habitat urbano/suburbano/rural ou riqueza.
- 5º A ISME acredita que a implementação de esforços é necessária para suprir as necessidades musicais de todos os educandos, incluindo aqueles com necessidades especiais e aqueles com aptidões excepcionais.
- 6º A ISME acredita que todos os educandos devem ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades musicais até a completa educação (formação), que, por sua vez, deve responder por todas as suas necessidades.
- 7º A ISME acredita que todos os educandos devem ter extensivas oportunidades para participação ativa como ouvintes, executantes, compositores e improvisadores.
- 8º A ISME acredita que todos os educandos devem ter a oportunidade de estudar e participar das manifestações musicais da sua própria cultura e de outras culturas, de sua própria nação e de todo o mundo.
- 9º A ISME acredita que todos os educandos devem ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades para compreender os contextos cultural e histórico das manifestações musicais do meio que o circunda, de modo a fazer julgamentos críticos pertinentes acerca da música e performances, a analisar com critérios de discernimento, e entender posicionamentos estéticos relevantes à música.
- 10 A ISME acredita na validade de todas as músicas do mundo, e respeita o valor dado a cada manifestação musical em particular pelas comunidades que as possuem. A Sociedade acredita que a riqueza e a diversidade das músicas do mundo é uma causa de celebração e uma oportunidade para o aprendizado intercultural e para o incremento da compreensão, cooperação e paz internacional. (McCARTHY, 1994, p. 177-178).

RESUMO

A Sociedade Internacional de Educação Musical – ISME crê: que a educação inclui tanto a educação em música como educação por meio da música. Esta deve ser equilibrada, abrangente, contínua e progressiva em todas as etapas da vida, para todas as pessoas, sendo oferecida em oportunidades iguais de busca de conhecimentos, seja para atender as realizações individual ou coletiva, percorridos por caminhos que atendam também as pessoas que apresentam necessidades especiais (oferecendo-lhes oportunidades ativas de se envolverem em música), ou seja para promover sua cultura ou as outras culturas do mundo, como ouvintes, compositores, improvisadores e executantes. Além do mais, para desenvolver a compreensão do contexto cultural e histórico das obras trabalhadas, tendo respeito, fazendo julgamentos críticos e relevantes. A riqueza das diversidades musicais do mundo é um causa para celebração não somente pela promoção do conhecimento, alegria, satisfação e realização, mas também pela oportunidade de encontro, compreensão internacional, cooperação e paz mundial. (McCARTHY, 2004, 177-178)

(Trad. BGPT)

McCARTHY, Marie. Toward a global community: the International Society for Music Education 1953-2003. Australia: International Society for Music Education (ISME), 2004.

ANEXO 2 - Declaração de Princípios do Foro Latino Americano de Educación Musical – FLADEM. Traduzido por Brasilena Gottschall Pinto Trindade (2008).

Foro Latino Americano de Educación Musical – FLADEM (Criado em 1995)

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS DO FLADEM

(Elaborada em 2002, no VIII Seminário Latino-Americano de Educação Musical - Cidade do México, México)

Texto Original	Texto Traduzido (Por Brasilena G. P. Trindade, em 21.03.2008)
Los miembros del Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM- reunidos en la ciudad de México, firmemente comprometidos con nuestra labor y unificados en red solidaria, dejamos constancia de nuestra ideología a través de esta Declaración de Principios.	Tradução: Os membros do Forum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM) – reunidos na cidade do México, firmemente comprometidos com nosso trabalho e unificado em redes solidárias, registramos nossa ideologia através desta Declaração de Princípios.
1. La educación musical es un derecho humano, presente a lo largo de toda la vida, dentro del ámbito escolar y fuera de él. Trabaja desde la música poniéndola al servicio de las necesidades y urgencias individuales y sociales.	A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro do âmbito escolar e fora dele. Ela deve estar a serviço das necessidades e urgências individuais e sociais.
2. La educación musical es baluarte y portadora de los elementos fundamentales de la cultura de los diferentes los pueblos latinoamericanos, por lo que su atención es prioritaria en función de la conformación de las identidades locales y, por extensión, de la consolidación del carácter identitario de América Latina.	A educação musical é baluarte e portadora de elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latino-americanos, tornando sua atenção prioritária em função da formação das identidades locais e, por extensão, da consolidação do caráter indenitário Latino-Americano.
3. La educación musical está al servicio de la integración socio-cultural y la solidaridad, y permite canalizar positivamente las diferencias de todo tipo.	A educação musical está a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, permitindo canalizar, positivamente, as diferenças de todo tipo.
4. Una educación musical flexible y abierta tiende a romper estereotipos y a instaurar nuevos paradigmas de comportamiento y aprendizaje en el contexto escolar y social.	Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem nos contextos escolar e social.
5. La educación musical, procediendo desde la vivencia y la producción musical, tiende a promover el desarrollo pleno de la sensibilidad artística, de la creatividad y la conciencia mental.	A educação musical, procedendo da vivência e da produção musical, tende a promover o desenvolvimento pleno da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência mental.
6. El FLADEM es una institución independiente, que integra a los pueblos de origen amerindio, ibérico y caribeño que conforman el continente Latinoamericano; se propone preservar las raíces musicales y los modelos educativos propios que surgen de los procesos históricos y culturales de los diferentes países.	O FLADEM é uma instituição independente, que integra os povos de origens ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latino-americano: ele se propõe a preservar as raízes musicais e os modelos educacionais próprios que surgem dos processos históricos e culturais dos seus diferentes países.
7. El FLADEM es una institución de bases artísticas y humanas amplias, que integra a educadores musicales, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas y toda persona que adhiera a esta declaración de principios, sin limitar su pertenencia a otras organizaciones	O FLADEM é uma instituição com amplas bases artísticas e humanas, que integra educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas, e toda pessoa que adere a esta Declaração de Princípios, sem limitar sua participação em outras organizações.
8. El FLADEM constituye una red de servicio e investigación que propicia la formación de redes solidarias de acción orientadas a formar, capacitar e integrar a los educadores musicales en cada uno de los países que la integran.	O FLADEM constitui uma rede de serviço e de investigação que propicia a formação de redes solidárias de ação, orientadas a formar, a capacitar e a integrar os educadores musicais em cada um dos países participantes.
9. El FLADEM concibe a la educación por el arte como un proceso permanente de aprendizaje e integración de los lenguajes expresivos, para el mejoramiento de la persona humana en aras de la transformación del mundo y de la vida.	O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e de integração das linguagens expressivas, para o aperfeiçoamento da pessoa, a fim de transformar o mundo e a vida.
10. El FLADEM se compromete a promover la implementación de políticas educativas y culturales que favorezcan el logro pleno de estos principios.	O FLADEM se compromete a promover a implementação de políticas educacionais e culturais que favoreçam a realização plena destes princípios.

Cidade do México, México, outubro 2002.
 (FLADEM: Forum LatinoAmericano de Educação Musical. Disponível em:
<http://www.fladem.org.ar/principios.htm>. Acesso: 20 mar. 2008).

ANEXO 3 - Estatuto da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM

Estatuto da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM

Capítulo I - Da Denominação, Sede e Fins

Art. 1º - A Associação Brasileira de Educação Musical, também designada pela sigla ABEM, é uma associação sem fins econômicos, de cunho eminentemente social, voltada para o ensino e o aprendizado da música, que terá duração por tempo indeterminado, com sede no município de Florianópolis, estado de Santa Catarina, situada à Rua das Araras, nº 277, Lagoa da Conceição, CEP 88062-075.

Parágrafo Primeiro – A ABEM terá sede onde tiver domicílio o Presidente da associação.

Parágrafo Segundo – A ABEM está vinculada à ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música).

Art. 2º - A Associação tem por finalidades:

- a) Promover a Educação Musical;
- b) Organizar anualmente um encontro onde serão divulgados trabalhos na área e serão oferecidos cursos de atualização nas temáticas de interesse da área;
- c) Congregar Associações Regionais de Educação Musical, bem como promover encontros de professores, visando a integração, discussão e divulgação dos conhecimentos nas diversas especialidades da área;
- d) Incentivar a atualização do profissional em Educação Musical.

Parágrafo Único: Para alcançar os objetivos enumerados neste capítulo, a ABEM poderá firmar contratos, acordos, ajustes, convênios e representações com entidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras.

Art.3º – No desenvolvimento de suas atividades, a ABEM não fará qualquer discriminação de raça, cor, sexo ou religião.

Art.4º – A Associação poderá ter um Regimento Interno, que aprovado pela Assembléia Geral, disciplinará o seu funcionamento.

Art.5º – A fim de cumprir suas finalidades, a ABEM poderá organizar-se em tantas unidades de prestação de serviços quantas se fizerem necessárias, as quais se regerão pelo Regimento Interno.

Capítulo II - Dos Associados

Art.6º – A Associação é constituída por número ilimitado de associados, que serão admitidos, a juízo da diretoria, dentre pessoas físicas e jurídicas com as seguintes características:

- a) Professores de música da educação básica e superior;
- b) Professores de escolas especializadas de música;
- c) Professores de música de outros contextos sócio-educativos;
- d) Estudantes de música;
- e) Pesquisadores e Profissionais da área de Educação Musical;
- f) Outros profissionais com interesse na área de Educação Musical;
- g) Instituições de Ensino de Música;
- h) Associações da área de educação musical.

Art. 7º - Haverá as seguintes categorias de associados:

- a) Sócios efetivos – professores, pesquisadores e profissionais da área de música, ou com interesse na área de Educação Musical;
- b) Sócios estudantes – estudantes de todos os níveis de ensino;
- c) Sócios institucionais – instituições, entidades, associações e organizações ligadas ao ensino de música;

- d) Sócios fundadores - todos os associados que subscreveram a ata de fundação;
- e) Sócios beneméritos - aqueles aos quais a Assembléia Geral conferir esta distinção, espontaneamente ou por proposta da diretoria, em virtude dos relevantes serviços prestados à Associação;
- f) Sócios honorários - aqueles que se fizerem credores dessa homenagem por serviços de notoriedade prestados à Associação, por proposta da diretoria à Assembléia Geral.

Parágrafo Único - A admissão será feita com o preenchimento da Ficha de Inscrição que deverá ser enviada para a Secretaria, juntamente com a taxa de pagamento da anuidade.

Art. 8º - O associado a qualquer tempo poderá retirar-se da associação, uma vez cumpridos seus compromissos, não podendo ser compelido a permanecer associado.

Art. 9º - Havendo justa causa, o associado poderá ser demitido ou excluído da Associação por decisão da Diretoria, após o exercício do direito de defesa. Da decisão caberá recurso à Assembléia Geral;

Parágrafo Primeiro – O demitido ou excluído terá o prazo de 30 (trinta dias) para recorrer da decisão à Assembléia Geral.

Parágrafo Segundo – O recurso terá efeito suspensivo até a realização da primeira Assembléia Geral após a impetração do recurso mencionado no parágrafo anterior.

Parágrafo Terceiro – A demissão ou exclusão considerar-se-á definitiva se o associado não houver impetrado o recurso dentro do prazo estabelecido no parágrafo anterior.

Art. 10 – O desligamento do associado ocorrerá por morte da pessoa física, por incapacidade civil, ou ainda por dissolução da entidade.

Art. 11 – São direitos dos associados quites com suas obrigações sociais:

I – votar e ser votado para os cargos eletivos;

II – tomar parte nas Assembléias Gerais;

III - propor, discutir e votar sobre assuntos referentes às finalidades da entidade e outros interesses da comunidade;

IV - reclamar, perante a diretoria, medidas que visem corrigir infrações ao Estatuto, com recurso à Assembléia Geral;

V - saber que a entidade não remunera os membros da Diretoria, não distribui lucros, vantagens, dividendos, bonificações aos dirigentes, aos associados ou mantenedores no exercício do prescrito neste Estatuto, destinando-se a totalidade das rendas apuradas às suas finalidades;

VI - receber os informativos da ABEM – eletronicamente ou em papel - e um exemplar dos anais referente ao ano do pagamento de sua anuidade;

VII - receber desconto nas taxas de inscrição dos Encontros da ABEM.

Parágrafo Primeiro - Os associados beneméritos e honorários não terão direito a voto e nem poderão ser votados.

Parágrafo Segundo - Os associados com direito a voto poderão requerer a convocação de Assembléia Geral extraordinária mediante solicitação assinada por, no mínimo, um quinto deles.

Art. 12 – São deveres dos associados:

I – cumprir as disposições estatutárias e regimentais;

II – acatar as determinações da Diretoria;

III - exercerem os cargos para os quais forem eleitos, participarem das atividades e prestigiarem as iniciativas da ABEM;

IV - contribuir financeiramente para a manutenção da Associação.

Art. 13 – Os associados da entidade não respondem, nem mesmo subsidiariamente, pelas obrigações e encargos sociais da instituição.

Capítulo III - Da Administração

Art. 14 – A Associação será administrada por:

- a) Assembléia Geral
- b) Diretoria Central
- c) Conselho Fiscal
- d) Conselho Editorial
- e) Diretoria Regional

Art. 15 – A Assembléia Geral, órgão soberano da instituição, constituir-se-á dos associados em pleno gozo de seus direitos estatutários.

Art. 16 – Compete à Assembléia Geral:

- I – eleger os membros da Diretoria Central, o Conselho Editorial, a Diretoria Regional e o Conselho Fiscal;
- II – destituir os administradores;
- III – apreciar recursos contra decisões da Diretoria;
- IV – decidir sobre reformas do Estatuto;
- V – conceder o título de associado benemérito e honorário por proposta da Diretoria;
- VI – decidir sobre a conveniência de alienar, transigir, hipotecar ou permutar bens patrimoniais;
- VII – decidir sobre a extinção da entidade, nos termos do artigo 33;
- VIII – aprovar as contas dos administradores;
- IX – aprovar o regimento interno.

Art. 17 - A Assembléia Geral realizar-se-á uma vez por ano para:

- I – apreciar o relatório anual da Diretoria;
- II – discutir e homologar as contas e o balanço aprovado pelo Conselho Fiscal.

Art. 18 – A Assembléia Geral realizar-se-á, extraordinariamente, quando convocada:

- I – pelo presidente da Diretoria;
- II – pela Diretoria;
- III – pelo Conselho Fiscal.

IV – por requerimento de 1/5 dos associados quites com as obrigações sociais.

Art. 19 – A convocação da Assembléia Geral será feita por meio de circulares, correios eletrônicos ou outros meios convenientes, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

Parágrafo Primeiro – Qualquer Assembléia instalar-se-á em primeira convocação com a maioria dos associados e, em segunda convocação, com qualquer número, não exigindo a lei quorum especial.

Parágrafo Segundo – O mandato de todos os cargos eletivos será de 02 (dois) anos, permitida uma única recondução.

Parágrafo Terceiro – Os sócios da ABEM que atuarem por dois mandatos consecutivos no mesmo cargo poderão concorrer à eleição para cargos diferentes daqueles assumidos anteriormente.

Art. 20 - As Assembléias serão dirigidas pelo Presidente.

Diretoria Central

Art. 21 – A Diretoria Central será constituída por um Presidente, um Vice-Presidente, Primeiro e Segundo Secretários, Primeiro e Segundo Tesoureiros e o Presidente da gestão anterior.

Parágrafo Primeiro - O mandato da Diretoria será de dois anos, sendo permitida uma recondução.

Art. 22 – Compete à Diretoria:

- I – elaborar e executar programa anual de atividades;

- II – elaborar e apresentar à Assembléia Geral relatório e prestação de contas anual com a aprovação do Conselho Fiscal;
- III – estabelecer o valor da mensalidade para os sócios contribuintes;
- IV – manter contato com instituições públicas e privadas para mútua colaboração em atividades de interesse comum;
- V - dinamizar e promover atividades que visem o desempenho do papel social que este Estatuto confere à entidade;
- VI – contratar e demitir trabalhadores temporários;
- VII – convocar a assembléia geral;
- VIII - participar do planejamento do encontro anual e dos encontros regionais.

Art. 23 – A diretoria reunir-se-á no mínimo uma vez por ano.

Art. 24– Compete ao Presidente:

- I – representar a Associação ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente;
- II – cumprir e fazer cumprir este Estatuto e o Regimento Interno;
- III – convocar e presidir Assembléias Gerais e extraordinárias quando necessário;
- IV – convocar e presidir as reuniões da Diretoria;
- V – assinar cheques, ordens de pagamento e títulos que representem obrigações financeiras da Associação;
- VI - apresentar à Assembléia Geral o relatório anual de atividades da ABEM, acompanhado da prestação de contas sobre as movimentações financeiras da entidade.

Art. 25 – Compete ao Presidente da gestão anterior:

- I – Auxiliar o Presidente prestando informações ou serviços quando solicitados.
- II – Prestar contribuição à associação sempre que entender necessário.

Art. 26 – Compete ao Vice-Presidente:

- I – substituir o Presidente em suas faltas ou impedimentos;
- II – assumir o mandato, em caso de vacância, até o seu término;
- III – prestar, de modo geral, a sua colaboração ao Presidente.

Art. 27 – Compete ao Primeiro Secretário:

- I – secretariar as reuniões da Diretoria e Assembléia Geral e redigir as atas;
- II – publicar todas as notícias das atividades da entidade;
- III - manter atualizado o cadastro dos sócios da ABEM;
- IV - outras atribuições indicadas pelo presidente da ABEM.

Art. 28 – Compete ao Segundo Secretário:

- I – substituir o Primeiro Secretário em suas faltas ou impedimentos;
- II – assumir o mandato, em caso de vacância, até o seu término; e
- III – prestar, de modo geral, a sua colaboração ao primeiro secretário.

Art. 29 – Compete ao Primeiro Tesoureiro:

- I – arrecadar e contabilizar as contribuições dos associados, rendas, auxílios e donativos, mantendo em dia a escrituração;
- II – pagar as contas autorizadas pelo Presidente;
- III – apresentar relatórios de receitas e despesas, sempre que forem solicitados;
- IV – apresentar o relatório financeiro para ser submetido à Assembléia Geral;
- V – apresentar anualmente o balancete ao Conselho Fiscal;
- VI – conservar, sob sua guarda e responsabilidade, os documentos relativos à tesouraria;
- VII – manter todo o numerário em estabelecimento de crédito;
- VIII – assinar cheques, ordens de pagamento e títulos que representem obrigações financeiras da Associação.

Art. 30 – Compete ao Segundo Tesoureiro:

- I – substituir o Primeiro Tesoureiro em suas faltas ou impedimentos;
- II – assumir o mandato, em caso de vacância, até o seu término;

III – prestar, de modo geral, a sua colaboração ao Primeiro Tesoureiro.

Art. 31 – O Conselho Fiscal será constituído por um Presidente e três membros, e seus respectivos suplentes, eleitos pela Assembléia Geral.

Parágrafo Primeiro – O mandato do Conselho Fiscal será coincidente com o mandato da Diretoria.

Parágrafo Segundo – Em caso de vacância, o mandato será assumido pelo respectivo suplente, até seu término.

Art. 32 – Compete ao Conselho Fiscal:

I – examinar os livros de escrituração da entidade;

II - examinar o balancete anual apresentado pelo tesoureiro, opinando a respeito, submetendo-o à aprovação da Assembléia Geral;

III – apresentar relatórios de receitas e despesas, sempre que forem solicitados.

IV - realizar a fiscalização contábil e financeira da entidade;

IV – opinar sobre a aquisição e alienação de bens.

Parágrafo Único – O Conselho Fiscal reunir-se-á ordinariamente anualmente e, extraordinariamente, sempre que necessário.

Art. 33 – As atividades dos diretores e conselheiros, bem como as dos associados, serão inteiramente gratuitas, sendo-lhes vedado o recebimento de qualquer lucro, gratificação, bonificação ou vantagem.

Art. 34 – A instituição não distribuirá lucros, resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto.

Art. 35 – A Associação manter-se-á através de contribuições dos associados e de outras atividades, sendo que essas rendas, recursos e eventual resultado operacional serão aplicados integralmente na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais, no território nacional.

Conselho Editorial

Art. 36 -O Conselho Editorial será composto por um Presidente, um Editor e três membros.

Parágrafo Primeiro - O mandato dos membros do Conselho Editorial será de dois anos, sendo permitida uma recondução.

Parágrafo Segundo - O presidente do Conselho Editorial poderá acumular a função de Editor.

Art. 37 - Compete ao Conselho Editorial:

I - Organizar as publicações da entidade

II - Estabelecer critérios para as publicações da entidade;

III - Apresentar propostas de alteração/criação das respectivas publicações.

Diretoria Regional

Art. 38 - A Diretoria Regional será composta por cinco membros efetivos, assegurada a representatividade das cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul.

Parágrafo Primeiro - Cabe ao Diretor Regional representar a Associação em nível regional;

Parágrafo Segundo - Promover encontros regionais.

Capítulo IV – Das Eleições

Art. 39 - A eleição para todos os cargos diretivos da ABEM será realizada através de votação dos sócios em assembléia geral convocada para tal fim.

Art. 40 – Os candidatos deverão registrar-se em chapa completa, até 24 horas antes da eleição.

Capítulo V - Do Patrimônio

Art. 41 – O patrimônio da Associação será constituído de bens móveis e imóveis.

Art. 42 – No caso de dissolução da Instituição, os bens remanescentes serão destinados a outra instituição congênere, com personalidade jurídica, que esteja registrada no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS ou entidade Pública.

Capítulo VI - Das Disposições Gerais

Art. 43 – A Associação será dissolvida por decisão da Assembléia Geral Extraordinária, especialmente convocada para esse fim, quando se tornar impossível a continuação de suas atividades.

Art. 44 – O presente estatuto poderá ser reformado, em qualquer tempo, por decisão de 2/3 (dois terços) dos presentes à assembléia geral especialmente convocada para esse fim.

Art. 45 – Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria e referendados pela Assembléia Geral.

O presente estatuto foi aprovado pela assembléia geral realizada em João Pessoa, no dia 18 de Outubro de 2006.

Presidente - Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp>