

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
HABILITAÇÃO EM MÚSICA

EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO ESCOLAR:
UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA

MARTHA ABRANTES GONÇALVES

RIO DE JANEIRO, 2006

EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO ESCOLAR:
UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA

por

MARTHA ABRANTES GONÇALVES

Monografia apresentada para conclusão do curso
de Licenciatura Plena com Habilitação em
Música da UNIRIO, sob a orientação da
Professora Dra. Maria Ângela Monteiro Corrêa

Rio de Janeiro, 2006

GONÇALVES, Martha Abrantes. *Educação musical e inclusão escolar: uma aproximação teórica*, 2006. Monografia (Curso de Licenciatura Plena de Educação Artística com Habilitação em Música), *Instituto Villa-Lobos*, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

O processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais vem acontecendo de forma lenta e desordenada. Estudar os principais teóricos da inclusão possibilitará compreender como a educação musical poderá se inserir neste contexto de mudanças. Este trabalho, portanto, tem dois grandes objetivos, reconhecer em que medida a educação musical poderá ser utilizada como um recurso viável e uma ferramenta prazerosa para a inclusão escolar e analisar a inclusão escolar como uma estratégia importante no retorno da educação musical às escolas, no momento em que os professores necessitarão de todos os recursos disponíveis para promover essa inclusão escolar de forma íntegra e com sucesso. O presente trabalho fixou como método a pesquisa bibliográfica, que será realizada à luz dos estudos mais atuais sobre os temas. Como principais resultados encontrados deste estudo, podemos destacar que a educação musical nas escolas regulares está ainda longe de atingir o ideal, porém, o ensino de música caminha em direção ao fazer musical criativo, à escuta musical crítica e esses conhecimentos são acessíveis a todos os indivíduos, indistintamente, podendo de fato auxiliar a inclusão escolar. Por sua vez, a inclusão escolar poderá ser um caminho através do qual a educação musical poderá voltar às escolas regulares.

Palavras-chave: educação musical, inclusão escolar, educação especial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – O DEFICIENTE NA HISTÓRIA - ASPECTOS IMPORTANTES.....	4
CAPÍTULO 2 – A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	9
2.1. A Declaração dos Direitos Humanos	
2.2. A Convenção sobre os Direitos das Crianças	
2.3. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos	
2.4. A Declaração de Salamanca	
2.5. A Constituição de 88	
2.6. A Lei 9394/96	
2.7. A Lei 2001	
CAPÍTULO 3 – A INCLUSÃO ESCOLAR.....	17
CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR.....	21
4.1. Histórico da Educação Musical no Brasil	
4.2. A Legislação e a Educação Musical	
4.3. A Importância da Educação Musical na Formação do Ser Humano	
CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO ESCOLAR.....	32
5.1. Educação Musical e Educação Especial	
5.2. Educação Musical e Inclusão Escolar	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais vem acontecendo de forma lenta e desordenada. Se por um lado, há uma pressão legislativa para que ele aconteça e uma pressão social rumo ao reconhecimento das diferenças, por outro lado, a realidade mostra uma sucessão de iniciativas pontuais, onde as crianças são inseridas no contexto escolar sem que ninguém saiba exatamente o que deve ser feito para que a inclusão ocorra de fato e com sucesso, principalmente.

Mais do que um fenômeno que acontece de fora para dentro da escola, a inclusão pressupõe uma sociedade inteira mobilizada, aprendendo a conviver com as diferenças e preparando-se para receber uma parcela da população acostumada à segregação e ao esquecimento, impostos por essa mesma sociedade, que deve agora se adaptar às novas exigências. A sociedade precisa se reorganizar diante da novidade.

A educação necessita atender a todos, da melhor forma possível. Na verdade, ao longo dos anos, ela já vem se transformando para atender aos alunos ditos “normais” mas que apresentam baixo rendimento escolar ou alguma dificuldade específica numa determinada área do conhecimento ou mesmo um problema pessoal e passageiro. O que é isso senão uma forma de reconhecimento da diferença e de que alguma coisa, fora do conceito de normalidade, deve ser feito para que esse indivíduo não seja tão prejudicado? Se analisarmos ainda uma sala de aula regular, encontraremos muitas diferenças, muitos indivíduos com problemas comuns, talvez com dificuldades de aprendizagem até maiores do que alguns indivíduos identificados como portadores de necessidades educacionais especiais. Uma pessoa cega, surda ou com problemas em decorrência de uma paralisia cerebral, por exemplo, não

tem, a priori, nenhum problema de inteligência. No entanto, o que precisa ser observado para o ensino dessas pessoas é a forma mais adequada de encaminhar o processo ensino-aprendizagem de maneira que garanta a compreensão e a internalização dos conteúdos ensinados. Isso vale para qualquer pessoa, em qualquer situação de ensino-aprendizagem, em qualquer lugar do mundo.

Inclusive, isso ocorre também no ensino da linguagem musical. Não há uma forma única de aprendizagem que atenda a todos os alunos de música. Cada aluno absorve e internaliza os conhecimentos de música de forma bastante peculiar. Alguns têm mais facilidade em relação a ritmos, outros conseguem uma percepção melódica mais apurada. Alguns se interessam por determinados instrumentos, outros gostam mais de cantar. Sem falar de estilos musicais.

A grande dificuldade hoje ainda é a falta de educação musical nas escolas regulares no Brasil. Durante muito tempo, a atividade artística mais desenvolvida foi apenas a relacionada às Artes Plásticas. A partir dos anos 90, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há a tendência de que haja um retorno às atividades de música e teatro nas escolas públicas, pois os Parâmetros de Artes definem com certa precisão os elementos indispensáveis à educação artística nesse sentido. Porém, na prática, nada garante que o ensino da música acontecerá de forma efetiva, uma vez que a definição do que será oferecido como educação artística ainda ficará a cargo da direção da escola e dos profissionais que ela dispõe. Todo trabalho artístico envolve uma carga emotiva muito grande, especialmente na música, porque ela faz parte do cotidiano. O som está presente em cada minuto de nossas vidas. Mesmo para a comunidade surda a percepção rítmica faz parte de diversos trabalhos desenvolvidos com a dança e o toque de instrumentos de percussão. Isso é possível em função da vibração desses instrumentos, que atinge o corpo através do tato.

Dessa forma, investigar esse tema torna-se, por si só, a principal motivação. Escolher esse assunto possibilita conhecê-lo mais profundamente ao aproximar, sob um enfoque teórico, as temáticas educação musical e inclusão escolar.

A partir dessas informações iniciais, este trabalho tem dois grandes objetivos. O primeiro é reconhecer em que medida a educação musical poderá ser utilizada como um recurso viável para a inclusão escolar; considerando-a como ferramenta familiar, pessoal, prazerosa e ao mesmo tempo agregadora no processo de escolarização. O segundo objetivo é analisar a inclusão escolar como uma estratégia importante no retorno da educação musical às escolas, no momento em que os professores necessitarão de todos os recursos disponíveis para promover essa inclusão escolar de forma íntegra e com sucesso.

Para tanto, o desenvolvimento do estudo será feito em cinco partes. O primeiro capítulo mostra como eram tratadas as pessoas com deficiência ao longo da história. O segundo capítulo aborda a legislação vigente sobre a inclusão escolar. O terceiro capítulo trata da situação da inclusão escolar hoje, o que está sendo feito e discutido sobre o tema. No capítulo quatro, são apresentados os caminhos da educação musical na escola regular. No último capítulo, inclusão escolar e educação musical são estudadas de forma a se aproximar as possibilidades de trabalho em que ambas poderão contribuir mutuamente para a inserção, no contexto educacional, daquele considerado com necessidades especiais e para firmar a educação musical como prática efetiva nas escolas regulares.

CAPÍTULO 1

O DEFICIENTE NA HISTÓRIA

Desde os primórdios, o mundo assiste a uma segregação histórica das pessoas com deficiência. Na Antiguidade, os nascidos com problemas eram deixados para morrer, prevalecendo a lei do mais forte. Na Roma antiga, era prática corrente abandonar as crianças fracas e defeituosas em cestas à beira do rio. Essas crianças, muitas vezes eram salvas por pessoas pobres que cuidavam delas para poderem viver de esmolas no futuro, prática que ainda prevalece nas grandes cidades, nos dias de hoje. Na Idade Média, com o advento do Cristianismo, as pessoas deficientes começaram a ser tratadas pela Igreja, porém em ambientes segregados, isoladas dos demais habitantes, escondidas como se fossem doentes mentais, pois não havia essa diferenciação. Naquela época, as cidades eram sujas, sem tratamento sanitário, muitas doenças afloravam e a população ficava a mercê das condições precárias de vida, o que contribuía para gerar problemas de saúde, infecções e deficiência.

Na final da Idade Média, as deficiências começaram a ser vistas como demoníacas e muitas pessoas morreram em função dessa visão supersticiosa. Foi um período marcado pela intolerância religiosa da Inquisição.

As primeiras atitudes concretas no tratamento das pessoas portadoras de deficiência foram tomadas por dois médicos: Paracelso (1493-1541) e Jerônimo Cardano (1501-1576). Segundo eles, o Clero não deveria mais tomar conta dos deficientes, como relata Corrêa (2003):

No séc. XVI, os médicos Paracelso e Cardano começaram a defender a idéia de que os portadores de deficiência mental eram um problema médico e que isso acontecia por uma fatalidade hereditária ou congênita, passando a chamá-los de cretinos, de idiotas ou amentes, não acreditando que pudessem ser educados ou recuperados. (p.18-19)

No século XVII, as ordens religiosas começam a prestar assistência aos deficientes, mantendo-os em confinamento. Na mesma época, Thomas Willis (1581-1675) descreveu a anatomia do cérebro humano, afirmando que a idiotia e outras deficiências eram produto de alterações na estrutura do cérebro. Há uma mudança importante na visão sobre os distúrbios apresentados pelos deficientes mentais. Como afirma Corrêa (2003), “a abordagem deixou de ser ética e humanitária, até mesmo fanático-religiosa, dando lugar aos argumentos científicos” (p. 19).

No século XVIII, John Locke (1632-1704), filósofo inglês, médico e ensaísta, foi responsável por uma mudança definitiva no conceito da mente humana, vista como uma página em branco, cabendo ao ensino e à experiência a função de preenchê-la. Essa visão influenciou o pensamento da época e em 1800, Jean-Marc Itard (1774-1838), médico e cirurgião, surge como educador pioneiro na questão dos deficientes, trabalhando com reeducação de surdos, dedicando-se ao estudo da gagueira, educação oral e audição. No início ainda do século XIX, Itard começa a trabalhar com deficientes mentais e dedicou-se ao trabalho com Victor, uma criança encontrada na floresta de Aveyron, na França.

Começam a surgir no mundo as primeiras instituições especializadas para surdos-mudos, cegos e paralisados cerebrais. É o início da educação destinada aos deficientes.

No Brasil, as iniciativas nesta área, começaram a aparecer ainda no século XIX. Em 1854, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, que passaria a ser denominado, em 1890, Instituto Benjamin Constant. Em 1857, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro, que passou a ser denominado em 1957, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em 1928, foi criado em São Paulo, o Instituto de Cegos Padre Chico, que atendia crianças em idade escolar, oferecia serviços de assistência médica, dentária e alimentar, num sistema de internato, semi-internato e externato.

Em 1946, foi instalada em São Paulo, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em Braille. Mais tarde, a fundação passou a atuar também na educação e reabilitação de pessoas cegas ou com visão subnormal. Em 1990, trocou de nome e passou a chamar-se Fundação Dorina Nowill para Cegos. Em Campinas, em 1929, foi fundado o Instituto Santa Terezinha, especializado na educação de crianças surdas, com ensino no nível fundamental, atendimento médico, fonoaudiológico e social.

Em 1935, foi fundada em Belo Horizonte, a escola estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais.

Em 1952, foi fundada em São Paulo, a Escola Municipal Helen Keller, especializada em deficiência auditiva. A partir de 1976, passou a se chamar Escola Municipal de Educação Infantil e de Nível Fundamental para Deficientes Auditivos Helen Keller. A partir de 1988, foram criadas mais quatro escolas com os mesmos objetivos.

Em 1954, foi fundado o Instituto Educacional de São Paulo, para atender crianças de três a cinco anos de idade. Hoje, funciona em regime escolar para crianças e pessoas com distúrbios de comunicação em regime de clínica.

As primeiras iniciativas no campo educacional para deficientes físicos datam de 1931/1932, com a criação de uma classe especial na Santa Casa de Misericórdia, funcionando como classe hospitalar. Por volta de 1982, havia cerca de dez classes especiais estaduais classificadas administrativamente como Escolas Isoladas. Em São Paulo, o Lar-Escola São Francisco é especializado na reabilitação de deficientes físicos.

Em 1950, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), considerado um dos mais importantes centros de reabilitação do país. Atende deficientes

físicos não-sensoriais, paralisados cerebrais e pacientes com problemas ortopédicos. A AACD mantém convênio para prestar assistência a duas escolas estaduais de nível fundamental que mantêm classes especiais e uma escola municipal. Além disso, mantém um setor de atendimento a pacientes em reabilitação em idade escolar.

Para os portadores de deficiência mental, em 1874, foi criado o Hospital Juliano Moreira em Salvador, Bahia e em 1887, a Escola México, no Rio de Janeiro. Por iniciativa da Prof. Helena Antipof, foi criado em 1926, o Instituto Pestalozzi em Porto Alegre. O mesmo Instituto foi inaugurado no Rio de Janeiro em 1948 e em 1952, na cidade de São Paulo, desenvolvendo um trabalho pedagógico além do caráter assistencial. Para suprir a falta de pessoal qualificado, o Instituto passou a oferecer em São Paulo, o Curso Intensivo de Especialização de Professores.

Por iniciativa de um grupo de pais e com apoio internacional, foi fundada no Rio de Janeiro em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), contando hoje com 1058 unidades instaladas em todo o Brasil.

Todas estas instituições mantiveram e ainda mantêm convênios com o poder público, no sentido de atender às pessoas portadoras de deficiência no campo educacional. A partir de 1957, o governo federal lançou diversas campanhas de conscientização sobre a educação especial. Foram campanhas para a educação de surdos e deficientes da visão, movimentos liderados pelas APAEs e pela Sociedade Pestalozzi, formação de grupos-tarefa para promover a estruturação da Educação Especial no Brasil, culminando com a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este Centro, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, tinha como principal finalidade promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Mais tarde foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE). Em 1992, passou a chamar-se Secretaria de Educação Especial (SEESP), atuando como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Se no início do século, o deficiente estava afastado de qualquer tipo de atendimento, durante muito tempo ele não teve acesso a qualquer forma de educação.

Na medida em que a visão sobre deficiência foi se modificando, com o passar do tempo, as oportunidades se tornaram mais efetivas.

Ao longo dos séculos, a visão sobre o deficiente sempre foi social e historicamente construída. Em cada momento, aquele que tem uma deficiência ou necessidade especial, foi visto de uma determinada forma. De acordo com a cultura, com as informações, com as crenças e convicções, com a religiosidade e o nosso entendimento sobre a deficiência, “explicamos, agimos e, principalmente, justificamos nosso comportamento em relação às pessoas consideradas, por algum motivo, diferentes (...) A discriminação e o preconceito estiveram sempre presentes no convívio das pessoas com deficiência”. (Corrêa, 2003, p.10)

Nessa convivência, nem sempre muito harmoniosa, além das importantes instituições que foram criadas, a legislação vem contribuir para delimitar os espaços de atuação e definir os campos de possibilidades do deficiente. É sobre isso que vamos tratar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No campo internacional, destacamos quatro marcos importantes nas leis e documentos orientadores, são eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre o Direito das Crianças, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, que serviram de base para a legislação brasileira sobre o assunto.

2.1. Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. O mundo vivia o pós-guerra, onde “cerca de 50 milhões de pessoas morreram em combate, perto de 6 milhões de judeus foram exterminados em campos de concentração nazistas, e um sem número de pessoas mutiladas e deficientes voltavam para seus países de origem” (Tonello, 2001 apud Corrêa, 2003, p 54).

Portanto, há mais de meio século o mundo começava a tomar consciência de que a deficiência originada por diferentes causas, estaria sempre presente em todos os países.

No Brasil, desde 1994, segundo Corrêa (2003), a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura (SEESP), destaca os seguintes princípios da Declaração como norteadores de suas ações:

Todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, nível mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possua, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença. Este valor é inerente a sua natureza e às potencialidades que traz em si.

Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para a sua promoção. O princípio é válido, tanto para as pessoas normais e para as ligeiramente afetadas como, também, para as gravemente prejudicadas, que exigem uma ação integrada de responsabilidade e de realizações pluridirecionais.

Todo ser humano conta com possibilidades reais, mínimas, de alcançar pleno desenvolvimento de suas habilidades e de adaptar-se positivamente ao ambiente normal.

Todo ser humano tem direito de reivindicar condições apropriadas de vida, aprendizagem e ação; de desfrutar de convivência condigna e de aproveitar as experiências que lhes são oferecidas para desempenhar sua função social como pessoa e membro atuante de uma comunidade.

Todo ser humano, por menor contribuição que possa dar à sociedade, deve fazer jus ao direito de igualdade de oportunidades, que lhe assiste como integrante de uma sociedade.

Todo ser humano, sejam quais forem as suas condições de vida, tem direito de ser tratado com respeito e dignidade. (SEESP, 1995 apud Corrêa, 2003, p. 55-56)

Ao adotar esses princípios em suas ações, a SEESP dá início a um fervilhante movimento em benefício da escolarização das pessoas deficientes ou com necessidades especiais.

2.2. Convenção Sobre os Direitos das Crianças

Deste documento internacional, datado de 20 de novembro de 1989 e ratificado pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, a Secretaria de Educação Especial do MEC destaca o Artigo 23, que trata especificamente de crianças portadoras de deficiência física ou mental:

Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais. Eles também, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança

ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada. Esta deve ser adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados.

Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada (...) será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança, e visará assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual.

Os Estados Partes promoverão, com o espírito de cooperação internacional, um intercâmbio adequado de informações nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças deficientes, inclusive a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essa informação, a fim de que os estados Partes possam aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, serão levadas especialmente em conta as necessidades dos países em desenvolvimento (SEESP, 1995 apud Corrêa, 2003, p.56-57).

2.3. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Diversos países reunidos em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, ratificaram a afirmação de que “toda pessoa tem direito à educação”, proposta muitas décadas atrás, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nessa reunião de Jomtien foi proclamada a “Educação para Todos”, cujo objetivo maior é o de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, entendendo que é preciso atender a todos os requisitos necessários para transformar o homem num ser humano melhor, preocupado com o seu semelhante e com o meio ambiente, com sua herança cultural, trabalhando pelo bem comum, pela paz e pela solidariedade internacionais.

Para tanto, determinaram que o enfoque na educação deveria ultrapassar as práticas vigentes e as estruturas então disponíveis para a educação básica, visando:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;

- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças.

Uma compreensão tão abrangente certamente abarca a educação especial, assim proclamada no item 5 do Artigo 3:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

2.4. A Declaração de Salamanca

Este documento é o resultado de uma Conferência realizada em Salamanca, na Espanha, em Junho de 1994, com mais de trezentos representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais. A Declaração trata dos princípios, política e prática das necessidades educativas especiais e traça uma Linha de Ação.

É importante ressaltar que os signatários da Declaração acreditam que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (Brasil, 1997, p.10).

É a primeira vez que se fala em necessidades educativas especiais, não apenas como referência para pessoas portadoras de deficiências mas para todos os excluídos, conforme exposto no item 3 da Introdução da Linha de Ação deste Documento:

O princípio fundamental desta **Linha de Ação** é de que as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (...) No contexto desta Linha de Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas

dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves(...) (Brasil, 1997a, p.17, grifos do autor).

A questão mais importante na Declaração de Salamanca está no item 4 da Introdução, que afirma que as necessidades educacionais especiais incorporam os princípios de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte-se do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, “ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo.” (Brasil, 1997a, p.18)

É uma verdadeira mudança de mentalidade, é um salto qualitativo na forma de pensar a educação que impede qualquer movimento retrógrado. É impossível para um país em desenvolvimento e com grandes potencialidades como o Brasil, deixar de participar de um momento histórico como esse, porque o caminho da educação é o único caminho possível para o homem.

No campo nacional destacamos três Documentos ou Leis importantes: A Constituição Nacional, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

2.5. A Constituição Brasileira de 1988

A referência à Educação Especial na Constituição Brasileira de 1988 consta apenas do Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto. O Inciso III do Art. 208 estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, já indicava o caminho para a inclusão escolar, e esse percurso será

reafirmado mais tarde pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96).

2.6. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB –Lei 9.394/96)

No Capítulo V do Título V – “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” – encontram-se as orientações referentes à Educação Especial. O Art. 58 reafirma que a educação especial é entendida para efeito desta lei, como a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede pública de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

Os parágrafos deste Artigo ressaltam a importância de se manter serviços de apoio especializado quando necessário ou diante da impossibilidade do aluno se manter na sala de aula regular, para que seja oferecido um atendimento educacional em local apropriado.

É importante também ressaltar que este Artigo prevê o início do atendimento na Educação Infantil, de zero a seis anos. Nessa faixa etária, a estimulação favorece bastante o desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que os estudos indicam que esse desenvolvimento ocorre a partir da interação de fatores hereditários com o meio em que a criança vive, indicando o período até os quatro anos de idade, como o momento em que esse desenvolvimento atinge o limite máximo. Assim nos descreve Corrêa (2006):

Atualmente, a grande maioria dos psicólogos reconhece que a experiência precoce desempenha uma grande influência no desenvolvimento cognitivo. A esse respeito, os teóricos são unânimes em afirmar que os efeitos do meio sobre a inteligência atingem sua máxima expressão durante os primeiros anos de vida (principalmente nos quatro primeiros anos) pois, à medida que a idade avança, o desenvolvimento intelectual se torna cada vez mais lento (p. 26).

No Art. 59 a LDB determina que as necessidades específicas dos alunos serão atendidas por meio de recursos e métodos apropriados, assegurando a conclusão do ensino

fundamental no nível possível em função das particularidades das deficiências apresentadas, assim como aceleração na conclusão, para os superdotados. Assegura ainda o atendimento em sala de aula por professor especializado, além da capacitação do professor de ensino regular, e coloca como objetivo específico a capacitação dos alunos para o trabalho, bem como estimular os superdotados nas suas habilidades específicas.

No Art. 60 a LDB indica o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às entidades sem fins lucrativos e que promovam exclusivamente a educação especial, selecionadas pelos órgãos de ensino competentes, dando porém, preferência ao atendimento em classes regulares de ensino.

Ressaltamos aqui a observação de Ferreira e Nunes (1997) quanto à criação da legislação específica referente à educação especial, dividida entre o temor de que possa resultar em segregação e discriminação e a crença da sua necessidade para assegurar o atendimento aos direitos básicos, inclusive na área de educação.

Segundo os autores, essa contradição surge em função da inexpressividade da educação especial dentro da educação geral. Se considerarmos o período de nove anos entre essa afirmação e a situação hoje, podemos observar que as iniciativas ainda são tímidas, mas estão acontecendo. São pontuais, mas estão vencendo.

2.7. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)

A Resolução CNE/CEB Nº 17/2001 (Brasil, 2001) definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, uma política abrangente acerca da educação especial, voltada para uma nova visão sobre a pessoa portadora de necessidades educacionais especiais. Neste documento, essa pessoa deixa de ser encarada como a origem de um problema e afirma que a responsabilidade é da escola e da sociedade, que precisam se preparar para recebê-la e educá-la.

Este documento tem por base a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990; a Declaração de Salamanca, de 1994 e a Legislação Brasileira. Tem por princípios fundamentais a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania.

A Resolução dispõe sobre todas as questões referentes à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, promovendo a integração e garantindo o seu acesso a todas as etapas de educação previstas em Lei, bem como sua preparação para o mercado de trabalho. Garante um atendimento especializado nos casos em que isso se fizer necessário, bem como capacitação e valorização do corpo docente para atendê-lo de forma digna. Disponibiliza recursos para que a inclusão ocorra de fato e garante a acessibilidade aos espaços de educação. Descentraliza a tomada de decisões, em função das peculiaridades e das diferenças regionais.

Diante de tantas iniciativas e leis que definem a inclusão escolar como um processo prioritário, o próximo capítulo procura mostrar o que tem acontecido de fato nas escolas públicas do país, segundo a literatura atual da área.

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO ESCOLAR

(...) o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (Karagiannis et al, 1999, p.21)

Partindo desse pressuposto, podemos ter uma idéia do quanto o processo de inclusão atualmente em curso está longe do ideal. Ainda encontramos sérios problemas com relação à educação de alunos que já fazem parte do contexto escolar sem efetivamente alcançarem a satisfação de suas necessidades educacionais. Violência, preconceito, falta de incentivo por parte dos pais, desinformação, problemas psicológicos, baixa autoestima são algumas das causas do fracasso escolar, levando muitas vezes, à evasão.

Os alunos com necessidades educacionais especiais, apesar de estarem fisicamente na sala de aula, terão que vencer barreiras de preconceito e falta de acessibilidade e na maioria das vezes encontrarão professores despreparados e desinformados acerca de suas necessidades e, principalmente, de suas possibilidades.

É preciso apoio de toda a sociedade para que a inclusão saia do âmbito da legislação e ocorra de fato. Com isso, certamente as situações de despreparo e inabilidade nesse processo tenderão a desaparecer.

A esse respeito, Karagiannis et. al (1999) falam de três componentes práticos, interdependentes no ensino inclusivo. O primeiro deles diz respeito à rede de apoio - componente organizacional - envolvendo a coordenação de equipes e de indivíduos que se

apóiam uns aos outros através de conexões formais e informais. Neste componente, entendemos o envolvimento da direção da escola, docentes, família e comunidade.

O segundo componente diz respeito à consulta cooperativa e trabalho em equipe, chamado componente do procedimento, envolvendo indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos, no sentido de planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados. Este segundo componente pressupõe uma equipe multidisciplinar para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada indivíduo.

Por último, o componente do ensino, diz respeito à aprendizagem cooperativa e está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula, em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial de forma plena e diferenciada.

Assim, entendemos que todos os recursos devem ser disponibilizados para auxiliar o processo de inclusão.

Percebe-se com isso que os benefícios não atingem apenas os alunos com necessidades especiais, mas todos os alunos e professores. Conseqüentemente, família e sociedade serão beneficiadas. Ou seja, não há como promover a inclusão efetivamente sem cooperação e envolvimento de todos.

Os benefícios para todos alunos vêm do fato de que as crianças enriquecem-se quando têm a oportunidade de aprender umas com as outras nas salas de aula integradas, adquirem valores relacionados com a inclusão e levam esses valores para a comunidade. Karagiannis et al (1999) ressaltam que as atitudes positivas em relação aos alunos com deficiências geram compreensão e respeito na comunidade e que, além de se preocupar com os ganhos acadêmicos desses alunos, o importante é a preocupação com os ganhos sociais, com a convivência em comunidade que, por si só, já garante um futuro diferenciado aos portadores de necessidades especiais em relação aos que tiveram uma educação segregada.

Para o professor, o benefício é indiscutível, uma vez que ele lida diariamente com as diferenças que acontecem normalmente em uma classe. Uma sala de aula inclusiva irá

umentar as possibilidades de trabalho desse professor, assim como sua capacitação para lidar com diversas situações. O professor constantemente desafiado estará desenvolvendo a capacidade criativa apoiado numa rede de cooperação. No entanto, essa situação exigirá muita vontade pessoal e empenho.

O benefício para a sociedade é resultado das ações de apoio e do aprendizado que as próprias crianças levarão para casa. Quando a sociedade é chamada a participar de um processo como esse, não há como ficar alheia, porque valores como o da igualdade, passam a dar um novo significado para a própria vida dentro dessa comunidade.

Forest (1997) diz que a inclusão trata justamente de aprender a viver com o outro, significa ser bem-vindo e que não se trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Neste sentido, entendemos que a sociedade é determinante para o processo de inclusão e esse modelo de convivência só tende a beneficiá-la, porque pressupõe um crescimento interno, uma evolução nas formas de interações, valores e trocas pessoais. Como o texto enfatiza, “comunidades com diversidades são melhores” (p. 141).

É preciso ficar claro, porém, que a inclusão não pressupõe esquecer as diferenças. Stainback (1999) destaca a necessidade do desenvolvimento da auto-identidade positiva em pessoas portadoras de deficiências. A autora diz que não há muita atenção sobre a maneira pela qual a inclusão na educação regular influencia o desenvolvimento da auto-identidade positiva entre alunos com deficiências, mas cita algumas pesquisas que apóiam o argumento de que “a auto-identidade, sentimentos de confiança e valor, de um indivíduo influencia a maneira como ele interage com o ambiente” (p.407).

Concordamos com Stainback (1999), quando ela diz que a alternativa não é inserir os alunos em grupos heterogêneos e ignorar suas diferenças individuais, enfatizando que este é o medo expressado por muitos que se opõem à inclusão, ou seja, “que as identidades individuais dos alunos percam-se no processo”. (p. 408)

Na visão de Mantoan (2004), esse aspecto é atendido quando ela ressalta que:

O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outros, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada (p.79).

Concordamos com a autora, quando diz que o direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas exequível e que precisamos ser capazes de nos desviar dos obstáculos que a escola tradicional coloca hoje para impedir o avanço das propostas de uma escola para todos que seja justa, democrática e aberta às diferenças.

Acreditamos também que nós educadores, temos uma grande responsabilidade no sentido de garantir a efetiva incorporação do processo de inclusão na escola, fazendo com que ele ocorra na prática, no dia-a-dia e que, no futuro, faça parte da educação como um todo e não mais como um capítulo em destaque.

Assim, devemos utilizar todos os recursos que estiverem à nossa disposição e que possam contribuir para esta efetivação. A educação musical neste contexto, tema do próximo capítulo, é concebida aqui como um recurso extremamente valioso, uma vez que diz respeito a um aspecto da nossa vida cotidiana, das nossas relações com a emoção e com o afeto e que passa, neste momento, pela busca de sua identidade como componente fundamental no sistema educacional brasileiro.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR

A música mobiliza a inteligência e a sensibilidade, possibilitando a inter-relação entre a emoção e a razão. O ser humano se apropria, transforma e reorganiza os sons do mundo, e mais, se comunica com os seus semelhantes (Rio de Janeiro, 1996).

Iniciamos este capítulo, afirmando a importância da educação musical no contexto escolar, porque acreditamos ser um direito de todo cidadão ter acesso à cultura e à informação.

Para permitir uma análise mais apropriada em relação à educação musical, consideramos importante contextualizar o ensino de artes no Brasil, com enfoque no ensino de música. Para isso, dividiremos este capítulo em três partes: um histórico da situação da educação musical; a legislação vigente sobre o assunto e por fim, a importância da educação musical na formação do ser humano.

4.1. Histórico da Educação Musical no Brasil

O ensino de música nas escolas públicas brasileiras foi objeto de decreto federal em 1854, abrangendo noções de música e exercícios de canto (Brasil, 1997b).

Na primeira metade do século XX, o trabalho com artes baseava-se na transmissão de padrões e modelos das classes sociais dominantes. “Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os ‘dons artísticos’, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte” (Brasil, 1997b, p.23).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), naquela época o ensino de arte era voltado, essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor, a quem competia “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. Ou seja, o professor detinha o conhecimento e ao aluno cabia a atitude passiva no recebimento da informação.

Entre os anos 20 e 70, muitas escolas brasileiras viveram também outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de Arte, sustentadas pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período, como o movimento chamado Escola Nova.

Segundo Peregrino (1995), a Escola Nova defendia “um atendimento individualizado para cada criança, a valorização de emoções e sentimentos, o desempenho espontâneo do aluno, tendência para atividades não diretivas, entre outros” (apud Beyer, 2000, p.46)

Na linguagem musical, o Canto Orfeônico dominou o cenário escolar a partir dos anos 30, tendo à frente o compositor Villa-Lobos. Este projeto pretendia levar a linguagem musical a todo o país. Em função do momento histórico e político da época, em que vigorava o Estado Novo, “o Canto Orfeônico, além de orientações musicais, procurou difundir idéias de coletividade e civismo” (Brasil, 1997b, p.24). Porém, acabou transformando a aula de música em uma teoria musical, com a memorização de peças orfeônicas de caráter folclórico, cívico e de exaltação.

Após vigorar por 30 anos aproximadamente, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.

Com a introdução da Educação Musical, incorporaram-se nas escolas os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa, particularmente os métodos do suíço Emile Jacques Dalcroze, do húngaro Zoltan Kodály e do alemão Carl Orff. As contribuições dos pedagogos musicais brasileiros também ganham destaque nesta fase, tais como as

propostas de musicalização de Liddy Chiafarelli Mignone, o método Sá Pereira, além das idéias do compositor e educador alemão Hans-Joachim Koellreutter. Assim, passa a existir um outro enfoque no ensino de música: ela pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada.

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas. O objetivo fundamental era facilitar o desenvolvimento criador. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área.

A esse respeito, Beyer (2000) afirma que

O papel do professor consiste agora mais em preparar ambientes musicais ricos e apropriados à faixa etária da criança. Muito mais do que preocupar-se com a transmissão de conhecimento, é deixar a criança se movimentar livremente entre os diferentes instrumentos musicais, ter um excelente acervo de CD's e fitas de música, brinquedos sonoros e deixá-los se desenvolverem livremente, de preferência sem a intervenção do professor (p. 46).

Na prática, porém, surgiram diversos problemas. Segundo a autora, essa tendência curricular levou a um esvaziamento de conteúdos musicais na aprendizagem, pois carecia de um acompanhamento mais técnico do professor na aula de música (Beyer, 2000).

De acordo com os PCN, era um momento de valorização da produção criadora da criança e do jovem, o importante era o processo criador e não o produto final. Esse pensamento gerou deformações e simplificações na idéia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” – ou seja, deixar o aluno fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção (Brasil, 1997b).

No final dos anos 60 e na década de 70 houve uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina na escola: “é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos alunos” (Brasil, 1997b, p. 26).

Para podermos entender o que aconteceu com a educação musical a partir da década de 70, destacamos a seguir a legislação sobre educação artística, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei 5692/71).

4.2. A Legislação e a Educação Musical

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, abrangendo artes plásticas, artes cênicas e educação musical. A esse respeito, Santos (1990) comenta:

(...) a Educação Artística se operacionalizaria no currículo de 1º e 2º graus através das modalidades artísticas diversas, segundo o Parecer 540/77 do Conselho Federal de Educação: artes plásticas, artes cênicas e “educação musical” – atenuante para o compromisso com a arte musical ou justificativa para uma prática com poucos recursos musicais materiais oferecidos pela instituição escolar (p.32).

A Educação Artística era considerada uma atividade educativa e não uma disciplina, tratando de maneira indefinida esse conhecimento. Com isso faltavam fundamentos teóricos que dessem suporte a esses conteúdos, já que muitos professores não estavam habilitados para o domínio de várias linguagens artísticas.

Dessa forma, os professores de artes das décadas de 70 e 80 viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando a formação do professor polivalente em arte. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos indica esse problema claramente:

Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que

combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas (Brasil, 1997b, p.27).

Penna (2001) identificou através de pesquisas que a música desapareceu das escolas brasileiras na década de 70, tanto em função desse caráter generalizador da proposta da Lei 5692/71 para o ensino de Artes, como pela predominância das artes plásticas como conteúdo dos cursos de Educação Artística.

A partir dos anos 80, os professores de arte começaram a se mobilizar com a finalidade de conscientizar os profissionais da área em torno de um movimento, denominado arte-educação. Esse movimento permitiu que “se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte” (Brasil, 1997b, p. 28).

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de Dezembro de 1996 (Lei 9.394/96).

Com a Lei 9.394/96, a arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Artigo 26, parágrafo 2º).

A atual legislação brasileira reconhece a importância da arte, enquanto área de conhecimento humano, na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica:

No ensino fundamental a Arte, enquanto componente curricular, passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Artes, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (Brasil, 1996).

A importância fundamental dos PCN na década de 90 é a definição do ensino de cada linguagem artística com uma proposta própria, significando um retorno da linguagem musical às escolas (Penna, 2001).

A legislação por si só, porém, ainda não favoreceu o retorno efetivo da educação musical às escolas regulares. Concordamos com Figueiredo (2005), quando ele afirma que hoje em dia convivemos com uma sociedade que, na sua maioria, tem sido privada de qualquer tipo de educação musical formal.

Quando encontramos atividade musical numa escola, normalmente é encarada como atividade extracurricular, de caráter complementar e lúdico. Segundo o autor, essa prática pode ser uma alternativa para a educação musical, “mas tais atividades não têm contribuído para uma compreensão mais consistente sobre a música na formação dos indivíduos” (Figueiredo, 2005, p. 24).

Atualmente, podemos contar com diversas abordagens na educação musical, metodologias que garantem o aprendizado de conceitos básicos e desenvolvem habilidades ligadas ao fazer musical, à apreciação e à criatividade.

Por fazer musical, entendemos todas as formas através das quais o indivíduo possa se relacionar com a prática musical, cantando, tocando algum instrumento, sozinho ou participando de um grupo. A prática em sala de aula aproxima essa definição ao conceito utilizado pelo etnomusicólogo John Blacking (1995 apud Arroyo, 2002), para quem “o fazer musical é uma espécie de ação social com importantes conseqüências para outros tipos de ações sociais (...)” (p. 102).

O desenvolvimento da apreciação musical implica em disponibilizar ao aluno uma gama de estilos musicais de forma que ele possa apurar um senso crítico em relação à escuta dos sons, ou seja, uma escuta crítica.

Em relação à criatividade, enfatizamos a importância do aluno utilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas de música para desenvolver seu potencial criativo, seja

por meio de composições musicais, seja por construção de instrumentos musicais não convencionais ou ainda pela elaboração de novas formas de fazer musical. O que precisamos é que o espaço escolar seja efetivamente disponibilizado para que possamos colocar em prática todo esse ferramental, e com isso garantir o acesso de todos à educação musical.

A legislação indica a obrigatoriedade da educação artística na educação básica a partir da 5ª série do ensino fundamental. Como justificativa, afirma-se que é a partir dessa faixa etária que o aluno apresenta condições ideais para “dominar com mais propriedade as linguagens da arte e tendem a refletir e realizar trabalhos pessoais ou em grupo com autonomia” (Brasil, 1998, p.61).

Ou seja, quando ela ocorre, já começa tarde. Figueiredo (2005) afirma que mesmo considerando que a partir dessa fase a presença da música não está garantida em termos de quantidade nem de qualidade (pela descontinuidade do ensino e eventual falta de professores preparados para ensinar música), é um privilégio a presença de algum tipo de aula de música nessa fase escolar.

O autor destaca ainda que os primeiros anos escolares, que incluem a educação infantil e as quatro séries iniciais do ensino fundamental, não gozam do mesmo privilégio na maioria dos sistemas educacionais brasileiros. Isto acontece porque até a 4ª série do ensino fundamental, a educação está a cargo do professor generalista, responsável por todas as áreas do conhecimento escolar.

O PCN-Arte reconhece que este professor de nível médio não domina suficientemente nenhuma das linguagens artísticas. Segundo Figueiredo (2005), “a formação musical que estes professores recebem nos cursos formadores tem sido insuficiente para gerar confiança e competência com relação a esta área do conhecimento” (p. 26).

Concordamos com o autor quando ele destaca o papel decisivo que este profissional poderia desempenhar no sentido de estimular a contratação de professores de música para as escolas regulares:

Quando se fala na ação dos professores dos anos iniciais em termos musicais não se está sugerindo a substituição de professores especialistas. Muito pelo contrário. Se tais professores estiverem preparados e instrumentalizados para compreender a importância da música na educação dos indivíduos para além da diversão e do entretenimento, eles se tornarão aliados no processo de ampliação das ações musicais escolares, o que implicará na contratação de mais professores especialistas. (Figueiredo, 2005, p. 26).

O autor afirma ainda que o trabalho colaborativo entre professores especialistas e generalistas tem sido indicado como forma de garantir a integração do conhecimento escolar, com grandes benefícios para as crianças.

Enfim, garantir um ensino de artes a partir da 5ª série estará resolvendo um problema imediato para aqueles alunos que já se encontram nessa fase. E os que ainda virão? Por que não garantir a eles já, um desenvolvimento desde a Educação Infantil?

As crianças quando passam por uma experiência mais diversificada na infância, incluindo sua expressão por modalidades artísticas - música, dança, expressão cênica, linguagens visuais – certamente terão uma possibilidade de formação integral e integradora, pois estas linguagens são formas de expressão e desenvolvimento do homem individualmente e no seu grupo social.

Neste ponto, o documento cria um canal de comunicação entre o que sempre se considerou como ensino de música tradicional e abordagens mais populares, ou seja “traz o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular” (Penna, 2001, p. 116).

A esse respeito, Figueiredo (2005) afirma ser evidente para várias metodologias de educação musical nos dias de hoje que diversas manifestações musicais merecem ser tratadas com a mesma seriedade com que tradicionalmente alguns tipos de música foram privilegiados pela educação e pela sociedade em geral.

O autor afirma ainda que há um certo consenso sobre a necessidade de se estabelecer uma educação musical que respeite e inclua diversas perspectivas sonoras em seu conteúdo.

Neste sentido, entendemos que os caminhos da educação musical precisam ser simplificados e concordamos com Ciavatta (2003), quando ele afirma que “qualquer método de ensino de Música deve ter como princípio a inclusão, em seus processos de ensino-aprendizagem, de todo aquele que dela queira se aproximar” (p. 23). Não há, portanto, local mais apropriado para garantir o acesso ao aprendizado qualquer que seja ele, do que a escola regular onde, por força de lei, todas as crianças devem estar.

Além disso, se o ensino da música em escolas especializadas restringe-se aos alunos com um mínimo de poder aquisitivo, é na escola regular que essa desigualdade poderá ser amenizada, pois a educação musical não implica, a priori, a aquisição e execução de algum instrumento musical, e sim a construção do conhecimento e o entendimento de conceitos teóricos que possibilitem o fazer musical criativo. Corroborando essa afirmação, Ciavatta (2003) expõe um dos pressupostos do método O Passo:

“Trabalhamos, hoje, cada vez mais, na perspectiva de que os únicos recursos necessários para efetivar um processo de educação musical (todo o processo) sejam apenas palma e voz; ritmo e som nos únicos instrumentos *cuja presença podemos garantir*” (p. 25, grifo nosso).

Portanto, o objetivo da educação em artes é proporcionar à criança novas possibilidades de linguagem, seja ela musical, gestual, visual, na tentativa de incorporar elementos novos ao seu cotidiano. Enredadas no projeto educacional desenvolvido na escola, tais linguagens são objetos de uma ação intencional e sistematizada e como tal, insere-se no propósito de formação integral do indivíduo.

4.3. A Importância da Educação Musical na Formação do Ser Humano

Entre os inúmeros benefícios da educação musical, destacamos sua importância no desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Um trabalho da Universidade de Toronto, no Canadá, publicado no jornal da Sociedade Americana de Psicologia, revela as primeiras evidências sólidas que a Ciência esperava. Um grupo de 144 crianças na faixa de seis anos foi dividido em quatro atividades: canto, teclado, artes cênicas ou nenhuma aula. Comparando-se ao último, os alunos dos grupos musicais apresentaram aumento de Q.I. em relação aos testes feitos antes do início da experiência. Foi demonstrado também que a iniciação musical precoce trabalha a área emocional, a coordenação motora, a expressão corporal e a percepção auditiva (Leal, 2004, p.64).

Segundo Salles (sd), a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança (p. 136).

A esse respeito, o texto dos Parâmetros Curriculares afirma:

Ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo (Brasil, 1997b, p.43).

Entendemos essas características como fundamentais para o desenvolvimento do fazer musical criativo, onde o indivíduo pode lançar mão dos conteúdos apreendidos em sala de aula e desenvolver uma escuta crítica com relação à produção musical em diversos contextos.

A proposta para a educação musical contida nos Parâmetros Curriculares para as escolas regulares está baseada em três eixos de aprendizagem: produzir, apreciar e contextualizar:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição da arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades (Brasil, 1997b, p.50).

A contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente e sim em contextos de interação. Dessa maneira, a ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área (Brasil, 1997, p.50)

Para Gainza (1998), “a educação musical tem uma função individual de sensibilizar e desenvolver integralmente o educando e capacitá-lo para fazer possível seu acesso ao conhecimento e prazer da música” (apud Nascimento et al, 2005, p.4).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos a seguinte afirmação:

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música. Construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano (Brasil, 1998, p.80).

Essa linha de pensamento justifica o entendimento de que a educação musical na escola regular certamente beneficiará o processo de inclusão, onde todos os recursos precisam estar disponibilizados. Nada mais justificado do que poder contar com essa ferramenta tão prazerosa e capaz de potencializar o desenvolvimento humano.

No próximo capítulo, estabelecemos a conexão entre educação musical, educação especial e inclusão escolar.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Por entendermos que historicamente, Educação Musical e Educação Especial apresentam aspectos semelhantes, consideramos importante fazer algumas colocações a esse respeito.

5.1. Educação Musical e Educação Especial

Os processos pelos quais passam atualmente a educação especial e a educação musical são muito parecidos. Ambas estão limitadas principalmente a escolas especializadas: a educação especial acontece de modo geral, em Institutos como Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos, APAEs dentre outros, enquanto a educação musical restringe-se basicamente aos conservatórios, escolas de música especializadas e iniciativas do Terceiro Setor. Ambas ocorrem em um pequeno número de escolas regulares, em geral por iniciativa de seus administradores e professores.

A legislação brasileira atual (LDB/Lei 9.394/96) indica a escola regular como local de preferência na educação das crianças portadoras de necessidades especiais. Essa mesma legislação versa sobre o ensino obrigatório de linguagens artísticas na escola regular.

Figueiredo (2005) destaca que a presença de conteúdos específicos para cada linguagem artística na legislação educacional pode ser uma tentativa de valorização das artes no currículo, mas enfatiza que os profissionais da educação que atuam nas escolas e nas administrações educacionais ainda são os mesmos. O autor preocupa-se com o fato de que

embora a lei tenha mudado, isso não implica necessariamente uma mudança no modo de pensar e agir das pessoas:

O que parece mais grave é que a própria legislação (LDB, PCN) permite que cada sistema educacional decida sobre sua organização, o que pode significar a presença ou ausência de várias linguagens artísticas, de acordo com a vocação, o interesse e a compreensão que se tem sobre o ensino das artes na escola (FIGUEIREDO, 2005, p.24).

Podemos inferir que as orientações a respeito da inclusão escolar também estejam sujeitas a esses mesmos profissionais da educação e à sua disposição para a mudança. Mas não no mesmo sentido. A inclusão escolar é um processo extremamente complexo, envolvendo uma gama de questões a serem resolvidas simultaneamente, que ultrapassa o limite da pura pré-disposição para mudar posturas, mentalidades e práticas.

É preciso criar condições para que o educando portador de necessidades especiais possa ser atendido de forma integral. Isso envolve questões de acessibilidade e disponibilidade de recursos. Não podemos imaginar a colocação de um aluno numa sala de aula inclusiva que ofereça a ele menos do que oferecia uma escola especial. Precisamos estar atentos também às dificuldades inerentes à sua condição específica e procurar adaptar a escola para recebê-lo dignamente.

Necessitamos, portanto disponibilizar todo e qualquer recurso que possa garantir o seu pleno desenvolvimento como cidadão e prepará-lo da melhor forma possível para a sua vida em sociedade. É neste sentido que acreditamos ser a educação musical uma estratégia importante, um recurso valioso, como já foi mencionado anteriormente.

No capítulo anterior, destacamos os caminhos que a educação musical vem tomando, ainda que lentamente, junto à sociedade. Deixando de ser um fator de desigualdade, onde apenas os que apresentam dons e aptidões para o desempenho musical tenham efetivo acesso aos elementos musicais, a educação musical estará contribuindo para a formação integral do ser humano. Não apenas do indivíduo portador de uma necessidade educacional especial que

chega à escola regular, mas de todos os alunos que ali se encontram. Independente da lembrança de que todos, em algum momento, de alguma forma e em algum grau, necessitam de uma atenção especial.

5.2. Educação Musical e Inclusão Escolar

Um ponto fundamental que aproxima estes dois tipos de educação é a questão do professor especialista. A educação especial pressupõe que para determinados casos a bidocência seja o melhor caminho. Como diz Beyer (2005), “uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores” (p.31). Ele argumenta que esta sala de aula inclusiva é formada por um grupo heterogêneo de alunos que dispõem de capacidades e necessidades variadas, a que Beyer chama de “heterogeneidade desejada” (p.31, grifo nosso).

No capítulo anterior, discutimos também sobre o professor especialista em música, cuja legislação oficial somente garante a presença a partir da segunda metade do Ensino Fundamental. Isto porque, nos anos iniciais de escolarização, o professor generalista é o único responsável por todas as matérias.

Essa aproximação entre os dois temas nos leva à necessidade de se rever a importância dada aos anos iniciais de escolarização. Incluímos aqui a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Consideramos primordial um ensino de qualidade em todo o sistema educacional e certamente, teremos indivíduos melhor preparados se forem bastante estimulados desde o início de sua escolarização.

Gainza (1990) diz que a infância musical implica em jogo, liberdade e descoberta e que devemos estimular a criatividade infantil, pois isso se refletirá por toda a sua vida. Entendemos portanto, que uma boa educação musical na infância pode despertar o educando,

para oportunidades com as quais talvez nem sonhasse se não tivesse tido contato com a música enquanto linguagem.

A educação hoje reconhece a importância da estimulação precoce no processo de desenvolvimento, como a melhor forma de se garantir a utilização da potencialidade máxima do ser humano. Por que não considerar esse aspecto também na formulação da política educacional, isto é, antecipar o ensino musical desde a pré-escola? Sabemos também que a prevenção é extremamente importante para se evitar determinadas doenças e deficiências. Por que não usar esse conceito também na formulação da política educacional, de forma a se evitar dificuldades na formação educacional do ser humano?

Concordamos com Souza (2000), quando ela afirma que a aula de música será bem sucedida se transformada numa ação significativa, mantendo uma permanente abertura para o novo e para o confronto com a realidade. Assim, entendemos que o fazer musical, como atividade escolar tende a promover o desenvolvimento de todos os participantes, alunos e professores. Por isso, consideramos como fundamental que cada um traga suas experiências para a sala de aula, beneficiando a todos.

Arroyo (2002) ressalta os mundos musicais locais, que são aquelas situações vividas pelo aluno em sua vida dentro e fora da escola, como as festas populares, os cursos de música da localidade em que vivem e que freqüentam as aulas de música na escola propriamente dita enfim, todo o universo musical que gravita em torno do aluno e que ele vivencia no seu dia a dia, enfatizando que há um cruzamento dessas situações, uma troca entre esses mundos.

A esse respeito, Penna (2001) ressalta a importância de se levar em consideração a vivência dos jovens e a música que eles trazem para dentro da escola. O PCN-Arte determina que essa vivência seja acolhida e contextualizada e que se ofereça ao aluno, acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.

Trazer para o contexto escolar as experiências do aluno tem por objetivo, segundo Penna, “expandir a sua vivência musical rumo ao extenso, rico e praticamente ilimitado (...) ‘conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história’ e nos diferentes espaços sociais” (2001, p.116).

A esse respeito, Salles afirma:

Como acontece com a linguagem, cada civilização, cada grupo social, tem sua expressão musical própria. O educador, antes de transmitir sua própria cultura musical, deve pesquisar o universo musical a que a criança pertence, e encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música (Salles, sd, p.135).

É importante, portanto, que a vivência do aluno seja considerada no ambiente escolar.

Dessa forma, concordamos com a seguinte afirmação:

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de idéias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte, manifestados nesse processo dialógico (Brasil, 1997, p.19).

No momento em que o aluno leva para a escola as suas experiências musicais, os demais alunos começam a tomar conhecimento dessas outras vivências e inicia-se uma interação. Por observação e imitação, os demais alunos aprendem e passam a vivenciar essa experiência, tornando-a parte de suas vidas. Essa interação, por si só, torna o aluno com necessidades especiais, um integrante ativo dessa nova forma de organização em sua vida.

Essa questão pode ser melhor compreendida a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1989):

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos

internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p. 101).

Dessa forma, entendemos como um fator importante no desenvolvimento o aspecto social do ser humano, sua interação com o outro, para que ele possa desenvolver suas capacidades de forma plena.

De acordo com Louro (2003), para que o portador de necessidades especiais possa ter acesso à educação musical de forma satisfatória, é preciso que:

- as escolas ultrapassem as barreiras do preconceito;
- haja investimento na formação do professor, que inclui material didático específico, adaptações ou recursos alternativos;
- haja adaptação arquitetônica do local, garantindo não apenas a acessibilidade física do aluno, como também o seu próprio fazer musical.

É importante que o educador musical tenha “o conhecimento dos impedimentos atuais de seus alunos, da necessidade de adaptações para o manuseio dos instrumentos ou adaptações no nível de exigência do aprendizado” (Nascimento et al, 2005, p.3).

Adaptação se define como “contínuo ajuste dos processos corporais às demandas do ambiente, sucedendo uma interação entre o indivíduo e um ambiente de tempo e espaço” (Gilfoyle, 1981 apud Louro et al, 2005, p. 13).

Segundo Louro et al (2005), ainda que em se tratando do fazer artístico, muitas adaptações podem ser proporcionadas pelo organismo a fim de adquirir a atividade artística desejada “Havendo múltiplas possibilidades de adaptações, sejam elas naturais ou tecnológicas, haverá múltiplas possibilidades de se realizar o fazer musical” (p.13).

A autora destaca que para a pessoa portadora de deficiência física, entretanto, com a adaptação natural comprometida, necessita-se recorrer à Tecnologia Assistiva (TA), que é

“qualquer elemento, sistema ou peça de equipamento utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências” (p. 14).

Para Louro et al (2005), “as múltiplas possibilidades de adaptações, sejam elas motoras ou tecnológicas, possibilitam o fazer musical, favorecendo os portadores de deficiência que desejam estar em contato com a música” (p.15).

Nos PCNs, encontramos a afirmação de que a arte na escola constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas co-responsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem (Brasil, 1997b).

Nos Parâmetros consta ainda que ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa não isolar a escola da informação social e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais. Nesse contexto o aluno aprende com prazer a investigar e compartilhar sua aprendizagem com os colegas e com as outras pessoas, ao relacionar o que aprende na escola com o que se passa na vida social de sua e de outras comunidades (Brasil, 1997b).

Para Garcia (2005) a contribuição da música no crescimento geral do educando pode configurar-se como agente de desenvolvimento sensorial e emocional, estímulo mental, como forma de sensibilização, além de proporcionar gratificação e êxito. A autora ressalta que esses aspectos entrelaçados fundem a mente, o corpo e as emoções numa experiência importante ao desenvolvimento dos processos cognitivos.

A proposta da educação musical não é profissionalizar, nos diz Soares (2004), ao contrário, é desenvolver a sensibilidade estética e artística, assim como a imaginação e o potencial criativo, além de favorecer a atenção, a percepção de detalhes e a memorização, proporcionando aos alunos a oportunidade de fazer e apreciar música na sua realidade e de outros contextos, ampliando sua visão de mundo.

Para confirmar essa idéia, França (2005) complementa que a música pode auxiliar crianças portadoras de atraso do desenvolvimento ao “oferecer recursos motivacionais e mobilizadores altamente adequados para o desenvolvimento da atenção, memória, comunicação, habilidades motoras, amadurecimento emocional e socialização” (p.4)

A esse respeito, Joly (2003) destaca que

a educação musical, tal como propõe educadores como Carl Orff, faz com que música, movimento e linguagem sejam apresentados de forma lúdica e dinâmica, de tal maneira que a criança se sente envolvida e motivada para executar os exercícios propostos pelo professor.

A autora exemplifica essa afirmação, dizendo que para uma criança que tenha um problema de desenvolvimento da linguagem e que, portanto, não consiga falar corretamente,

(...) a música, o gesto, o movimento e o ritmo organizado de uma canção facilitam a fala de pequenos fragmentos de frase, o que permite que essa criança se integre no contexto da aula. A repetição criativa de vários conceitos conduz à aprendizagem sem medo e inibições e conseqüentemente desenvolve a auto-estima da criança (Joly, 2003)

Para a autora, é possível aplicar as idéias de educadores musicais tais como Willems, Kodály, Dalcroze, Gainza, Schafer, Koellreuter, cujas propostas serviram de base para muitas metodologias utilizadas por educadores musicais brasileiros e estabelecer um bom programa de ensino para crianças com necessidades especiais (Joly, 2003).

A Música também pode favorecer o desenvolvimento emocional de pessoas com necessidades especiais, a conscientização de si mesma, o despertar de emoções e da espontaneidade, favorecendo, inclusive, a integração social e emocional, entre outras coisas.

“Isso significa que todos são capazes de aprender a se expressar musicalmente, não havendo razões para a exclusão” (Soares, 2004, p.1).

Quando nos referimos à música e à educação especial, a idéia de Musicoterapia é uma referência. Acreditamos que a Musicoterapia é uma ferramenta de trabalho importante no campo da Educação Especial, porém, seu objetivo é basicamente terapêutico e não educacional. Por isso, não abordaremos essa temática de forma mais aprofundada, por não ser esse o enfoque desse trabalho.

O professor de música que atua junto a uma escola inclusiva, precisa estar atento às especificidades dos alunos com necessidades especiais, da mesma forma que qualquer outro professor. Precisa obter o maior número possível de informações sobre o problema e a melhor forma de lidar com ele. Precisa também planejar suas atividades, de forma a favorecer a participação de todos.

O professor precisa estar familiarizado com as tecnologias sobre materiais e acessórios ou adaptações que o auxiliem em suas atividades. Muitas vezes, esses acessórios permitem que o aluno realize uma atividade para a qual não estaria capacitado sem a sua utilização.

O professor precisa valorizar todos os resultados alcançados e ter atitudes positivas em relação ao fazer musical do aluno. Precisa estar permanentemente conectado com os demais profissionais na escola, para garantir ao aluno um atendimento pleno. Precisa, por fim, estimular o aluno para o aprendizado e a busca permanente de superação de suas limitações, entendendo sempre que os resultados alcançados podem não ser os que ele esperava, mas certamente poderão estar acima das expectativas dos próprios alunos.

Com isso, salientamos a necessidade de se fazer uma avaliação consciente das dificuldades e das limitações encontradas, para não criar no aluno, a sensação de que não houve esforço na realização de determinada tarefa. Para o aluno com necessidades especiais, os ganhos, por menores que sejam, são valiosos e isso deve ser observado sempre.

Existe um longo caminho de descobertas na educação musical de pessoas com necessidades especiais, estar atento para as possibilidades dos alunos e incentivá-los a cada conquista poderá favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção com este trabalho, foi aproximar a educação musical da inclusão escolar, acreditando que todos os recursos que puderem ser utilizados para facilitar estes processos devem ser levados em consideração e postos em prática.

A inclusão escolar engatinha, tropeçando em dificuldades como a desinformação, o preconceito, a falta de políticas públicas e a presença de barreiras físicas. Não mencionamos sequer a falta de incentivo aos profissionais docentes, que se agarram ao seu trabalho por puro idealismo, sem qualquer outro tipo de estímulo.

A educação musical nas escolas regulares, por sua vez, está ainda longe de atingir seu ideal, mas as formas de educação hoje colocadas à disposição dos professores e alunos, superam a noção de que apenas quem tem habilidades específicas conseguirá ser musicalizado. O ensino de música caminha em direção ao fazer musical criativo, à escuta musical crítica e esses conhecimentos são acessíveis a todos os indivíduos, indistintamente.

Reafirmamos que, da mesma forma que a educação musical pode auxiliar no processo de inclusão escolar, este processo poderá ser, por sua vez, um dos caminhos que levará a música de volta às escolas regulares.

Referimo-nos a humanização, a superação e a vontade política para que as ações se multipliquem. Para que, num futuro recente, possamos fazer menção à educação musical e à inclusão escolar como integrantes de um processo maior de educação do ser humano e não mais como capítulos destacados, merecedores de uma atenção especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete, *Mundos Musicais Locais e Educação Musical*, *Revista Em Pauta*, v. 13, n 20, junho/2002. p. 95-121

BEYER, Esther. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre, 2000. p.43-51.

BEYER, Hugo Otto, *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – *Lei de diretrizes e bases da educação*. Disponível no site www.planalto.gov.br, consultado em 05/05/ 06.

BRASIL, *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais* – Ministério da Justiça/Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2 ed., Brasília, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* v. 6: Arte. Brasília, 1997b.

_____ *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.

BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 17/2001, In: MONTE, Francisca R. et al, *Direito à educação: necessidades educacionais especiais:subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CIAVATTA, Lucas. *O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro, *Educação especial: v.1*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

_____ *Tópicos em educação especial*, v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero e Nunes, Leila R. O. P. A educação especial na nova LDB. In: ALVES, N e VILLARDI, R. *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro, Dunya Editora, 1997, p. 17-22.

FIGUEIREDO, Sérgio L. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*. Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M.T.E. (org) *A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997, p. 137-141.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Função da musicoterapia na educação musical especial: da inclusão física à integração do portador de atraso do desenvolvimento no ensino regular da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte, *Anais...* Porto Alegre, 2005. 1 CD-ROM

GAINZA, Violeta H., A improvisação musical como técnica pedagógica. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical 1*. São Paulo/Belo Horizonte, Ed. Atravez/UFMG, 1990; p. 22-30

GARCIA, Eda do Carmo P. Conteúdos e estratégias de ensino para a aprendizagem musical de estudantes deficientes mentais. In: : ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte, *Anais...* Porto Alegre, 2005. 1 CD-ROM

JOLY, Ilza Z. L. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. In: *Revista do Centro de Educação*, UFSM, 2003, vol 28, nº 2. disponível no site www.ufsm.br consultado em 10/0606

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, W; STAINBACK, S (org) *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed editora, 1999. p.21-31.

LEAL, Renata. Artigo: Infância musicada. In: *Revista Época*, 13 de Setembro de 2004.

LOURO, Viviane dos Santos. As características que norteiam a educação musical inclusiva de portadores de deficiência. In: *Revista nacional de reabilitação*. Maio/Junho de 2003 Ano VI, n 32. p. 2-3

LOURO, V.S.; IKUTA, C.Y.S.; NASCIMENTO, M.F. Música e deficiência: levantamento de adaptações para o fazer musical de pessoas com deficiência física. In: *Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral*, 2005. p. 11-18

MANTOAN, Maria Teresa E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: Gaio, R. e MENEGHETTI, Rosa G. K (org), *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. p. 79-94.

NASCIMENTO, M.F. e IKUTA, Clara. *Estratégias e dinâmicas musicais para pessoas com deficiência numa visão pedagógica e terapêutica*. Palestra ministrada no II Simpósio de Educação Musical Especial na Fundação das Artes de São Caetano do Sul – SP, Novembro de 2005.

PENNA, Maura. Música na escola – analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: Penna, Maura (coord) et al, *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001; p. 113-134

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro, 1996.

SALLES, Carla. A linguagem da música: psicomotricidade e educação musical. In: ALVES, Fátima (org). *Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união*, Ed. Wak, sd.; p. 133-151

SANTOS, Regina Marcia Simão. Repensando o ensino da música. In: KATER, Carlos (edit). *Cadernos de Estudo de Educação Musical*. São Paulo: Atravez, 1990. v.1 p. 31 a 52.

STAINBACK, Susan et Al. A Inclusão e o Desenvolvimento de uma Auto-Identidade Positiva em Pessoas com Deficiência. In: STAINBACK, W; STAINBACK, S (org) *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed editora, 1999 p.407-413.

SOARES, Lisbeth. *Apostila do I Simpósio de Educação Musical Especial*, São Caetano do Sul, SP. 2004

SOUZA, Jusamara. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: _____ (Org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre:PPG-Música, 2000. p. 163-171

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

SITES:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 05/05/06.

www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien, acesso em 05/05/06.