

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um relato de experiência

Alan Felipe de Lima Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO-PE)
felipe.alan123@hotmail.com

Mônica Mascarenhas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO-PE)
tontamascarenhas@yahoo.com.br

254

RESUMO

Este relato consiste em uma experiência vivida no estágio curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal Sertão Pernambucano – Campus Petrolina, durante o início do ano de 2019, realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em Petrolina-PE. Este trabalho busca compreender como tem se constituído a prática de professores de música com alunos portadores de deficiência inseridos em turmas de escolas da Educação Básica. Segundos os autores KEBACH, DUARTE, 2008; RABÉLLO, 2009 e SOARES, 2012; os professores de música de escolas de Educação Básica geralmente sentem-se despreparados para desenvolver uma prática legitimamente inclusiva no ensino de alunos com deficiência inseridos em classes comuns, devido a deficiência em sua formação inicial no curso superior. Assim, a partir da revisão em livros e artigos da área de Educação Inclusiva e Educação Musical Inclusiva, reuniu-se e sintetizou-se informações necessárias para que a prática inclusiva do professor de música seja, de fato, coerente e sensível as necessidades de todos os alunos. Os resultados apontam para uma transformação da prática do professor de música, que além de buscar integrar novos conhecimentos à sua formação, precisará estar disposto a acreditar na capacidade e no potencial musical de seu alunado, a conhecer o aluno em todos os seus aspectos e a pesquisar soluções e adaptações didáticas que garantam o seu aprendizado. Consideramos que este texto poderá contribuir para a formação de futuros professores de música, assim como para a formação continuada de professores que já estão atuando nas escolas de Educação Básica. Poderá auxiliar, ainda, os cursos de formação de professores de música na elaboração de suas propostas curriculares na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação Musical. Inclusão. Educação Básica. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Este relato consiste em uma experiência vivida no estágio curricular obrigatório que busca compreender como tem se constituído a prática de professores de música com alunos com deficiência inseridos em turmas de escolas da Educação Básica.

É no estágio que o acadêmico coloca em prática os saberes musicais e pedagógico-musicais aprendidos durante sua licenciatura, analisando e comprovando as informações assimiladas teoricamente. É quando a teoria começa a dialogar com a prática, envolvendo o acadêmico, o espaço onde o estágio se realizará – com todas suas particularidades e complexidades – e a universidade, representada pelo professor orientador. (FIALHO, 2009, p.53).

O presente trabalho relata a vivência da docência através da oportunidade disponibilizada pelo Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Licenciatura em Música, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE) sediado no Campus Petrolina, que tem a proposta de oferecer ao licenciando matriculado no Estágio Supervisionado 4, a experiência de observar a rotina de ensino, bem como identificar e participar do processo de ensino-aprendizagem em música nas instituições do terceiro setor: organizações sem fins lucrativos, desenvolvendo trabalho em parceria e/ou programas específicos do componente curricular de música.

O Estágio foi realizado durante o início do ano de 2019, na Organização Não Governamental (ONG) da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Petrolina- PE. A APAE, é uma associação em que, além de pais e amigos dos excepcionais, toda a comunidade se une para prevenir e tratar a deficiência e promover o bem-estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência. O espaço dispõe de uma pequena sala de música, com 2 teclados, 1 bateria, instrumentos de percussão para banda marcial e 2 flautas doce. Uma estrutura mínima, para os quinze alunos que fazem parte das aulas de música.

A Lei 13.278, de maio de 2016 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), inclui a música como constituinte do componente curricular “Arte” nos diversos níveis da Educação Básica, além das artes visuais,

dança e teatro. Junto a isto, também em 2016, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Nelas, a música é entendida como um direito humano e que deve se constituir como uma prática curricular estendida a todos os estudantes.

Segundo as DCN, o ensino de música precisa ser integrado ao projeto político-pedagógico das escolas, significa ter papel principal nos momentos pontuais da rotina escolar, projetos complementares ou extracurriculares, em festividades ou como ferramenta de apoio para outros componentes curriculares, compete a escola “organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música” (BRASIL, 2016, p. 1). A LDBEN garante o atendimento educacional gratuito aos alunos com deficiência “preferencialmente na regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 2).

Ao tratar sobre esse atendimento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que todas as crianças devem, sempre que possível, aprender juntas em classes comuns, independentemente de suas dificuldades ou diferenças (BRASIL, 2001). Como consequência da conscientização daqueles que têm, em suas famílias, crianças com essas características, esse atendimento em escolas de educação básica vem sendo ampliado. É possível afirmar que em todo o sistema escolar brasileiro, redes de escolas privadas, redes públicas municipais ou estaduais reconfiguraram seus quadros de profissionais, contratando ou promovendo concursos públicos para professores licenciados em música.

Em decorrência disso, atualmente, há muitos professores de música atuando em escolas de Educação Básica e, portanto, atendendo à alunos com deficiência em processo de inclusão. Porém, muitos professores se sentem despreparados para desenvolver um ensino inclusivo coerente e sensível, pois não são capacitados em sua formação inicial (KEBACH, DUARTE, 2008; RABÊLLO, 2009; SOARES, 2012). Para o autor, apesar dos cursos oferecerem alguma disciplina relacionada à educação inclusiva, ainda não é suficiente para que os professores se sintam preparados para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, o que o professor de música precisa saber para trabalhar a sua sensibilidade e ser capaz de incluir legitimamente o aluno com deficiência em suas

aulas? Com o objetivo de responder a esse questionamento, foi feita uma revisão bibliográfica, utilizando livros e artigos científicos da área de Educação Inclusiva e Educação Musical Inclusiva¹, que embasou as ações necessárias para o desenvolvimento da prática docente inclusiva de professores de música.

2 METODOLOGIAS E RESULTADOS

A inclusão, conforme Silva (2009), exige múltiplos saberes da prática de qualquer professor, uma mudança de atitudes, hábitos e valores e um forte compromisso com todos os alunos. Para a autora, essa tarefa exige dos educadores “empenho, disponibilidade, predisposição para a aprendizagem, qualificação, exercício de pensar criticamente a própria prática e não conformidade com o discurso da acomodação, do silêncio imposto” (SILVA, 2009, p. 186). O educador sem autonomia nas tomadas de decisões, que apenas repete e reproduz ações hegemônicas, sem problematização da realidade e, conseqüentemente, sem mudança de atitudes, torna-se inerte e nega um olhar mais atento ao aluno.

Para que o professor de música saiba lidar com a diversidade e considerar as pessoas com deficiência em sua prática docente, primeiramente, torna-se necessário a compreensão que “a música não pode ser um privilégio de poucos” (LOURO, 2006, p. 33) e que todos têm capacidade de aprendê-la, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais, são capazes de construir conhecimentos e habilidades específicas referentes à arte musical, sejam eles teóricos ou prático-instrumentais. Enfatizar essa questão é importante por haver, ainda, quem defenda que para esses alunos, a música serviria, apenas, como terapia, como instrumento de reabilitação, recreação ou socialização.

Potencial terapêutico da música é reconhecido, pois “a educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de que seu papel, educa e reabilita a todo momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social” (LOURO, 2006, p. 27). Mas, se o

¹ Louro (2015, p. 36) define Educação Musical Inclusiva como trabalhos que “juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam”. Diferente de Educação Musical Especial que é definida como “aulas de música para grupos fechados de pessoas com deficiência” (idem).

objetivo é, ensinar a tocar flauta-doce a uma turma composta por vinte alunos, onde um deles tem alguma deficiência, este deve participar da aula ativamente e também aprender a tocar flauta-doce. Cabe ao professor fazer as adaptações necessárias para que isso seja possível. De acordo com Louro (2012), para que o professor alcance resultados de boa qualidade musical inclusiva, ele precisa preparar-se antecipadamente.

A autora aponta alguns pré-requisitos de um bom professor para esses casos (LOURO, 2012, p. 43): - Quebra das barreiras atitudinais; - Conhecimento mais profundo das deficiências; - Conhecimento pormenorizado do aluno; - Intercâmbio de informações; - Definição clara e realista das metas pedagógico-musicais; - Estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações. Em relação à quebra das barreiras atitudinais, a autora provoca sobre os preconceitos que se encontram arraigados na área musical, até mesmo de forma inconsciente, como as questões do talento, do virtuosismo, do aluno ideal. Outras posturas que devem ser evitadas é a supervalorização e a infantilização.

A supervalorização é “acreditar que uma pessoa com deficiência possui algum tipo de capacidade superior apenas porque consegue realizar as mesmas tarefas que alguém sem deficiência” (LOURO, 2012, p. 46), que, na verdade, é tão nociva quanto acreditar que ela não é capaz. A infantilização consiste em, por exemplo, infantilizar a voz, mesmo quando direcionada a um aluno adulto, ou até mesmo compensar os alunos com necessidades educacionais especiais com presentes, doces, poupando-os de tarefas e responsabilidades com a justificativa de “facilitar ou ajudar”. O segundo pré-requisito mencionado é ter conhecimento mais profundo das deficiências, o que favorecerá o conhecimento das potencialidades e limitações dos alunos, orientando o planejamento das aulas e evitando equívocos por parte do professor.

Ter conhecimento pormenorizado do aluno significa que quanto mais informações sobre o aluno o professor tiver, mais subsídios terá para preparar suas aulas. O professor precisa estar informado tanto sobre as questões clínicas, referentes à saúde quanto sobre as condições de aprendizagem, tais como, se o aluno é ou não alfabetizado, seu grau de comprometimento cognitivo ou funções psicomotoras, se tem preferência por algum assunto específico e sobre suas

maiores dificuldades (LOURO, 2012). São informações fundamentais: o diagnóstico (a deficiência e suas implicações), o prognóstico (a tendência da deficiência: progressiva ou estável), as condições de aprendizagem e o histórico pessoal. Geralmente, os alunos com necessidades educacionais especiais também frequentam seções de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicólogos ou psiquiatras.

Por isso, o intercâmbio de informações com esses profissionais é, também, um pré-requisito, pois o professor precisa estar ciente desses processos para um melhor desenvolvimento das potencialidades do aluno. Segundo Louro (2012, p. 58), “o diálogo entre as partes envolvidas retira uma grande parcela da responsabilidade que, de outra maneira, recairia completamente sobre os ombros do professor de música”. Para ter definição clara e realista das metas pedagógico-musicais, além de conhecer os alunos e as especificidades do local onde se está trabalhando, se faz necessário pensar nos conteúdos e nos objetivos, que dependerão de muitas variantes: do tipo de deficiência do (s) aluno (s), de seus potenciais de aprendizagem e faixa etária, do tamanho da turma, da proposta da aula, entre outras.

A metodologia depende dessas variantes. Será muito útil o registro das aulas, sempre pensando nos pontos em que precisamos melhorar e fazer com que os alunos compreendam aquilo que é pedido durante as aulas, sempre pensando no crescimento da turma. O *feedback* de cada aluno em cada atividade que era proposta, em sua grande maioria era positivo, porém, alguns conseguiam corresponder mais fácil as atividades e outros com mais dificuldades. Devido a deficiência de cada um. O último pré-requisito se refere à necessidade de estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações seguindo alguns pedagogos musicais tais como Carll Orff – música e dança, com o objetivo de proposta que trabalha ritmo da fala, atividades vocais e instrumentais; Dalcroze – música e movimento corporal, com o objetivo de estimular o desenvolvimento global e Kodály – a prática vocal em grupo, o treinamento auditivo e a pratica de solfejo são atividades centrais do pedagogo. O tempo de aprendizado de uma pessoa com deficiência cognitiva, por exemplo, não será o mesmo de uma pessoa que não conviva com tal deficiência.

Assim, superar o desafio de dar uma aula coletiva é valer-se de estratégias variadas para as diferentes dificuldades dos alunos, fugindo de uma aula padronizada onde só alguns conseguirão aprender certo conteúdo em um período de tempo fixo e a partir de uma só estratégia de ensino. Quanto aos tipos de adaptações, o repertório é vasto. As adaptações podem ser instrumentais ou didáticas.

Em aulas de música, as adaptações mais utilizadas são os dispositivos e adaptações instrumentais, como exemplo, podemos citar órteses feitas para quem não consegue fechar a mão para segurar uma baqueta de bateria ou para tocar flauta doce, quem não tem o movimento dos dedos. Todas elas podem ser compradas já fabricadas ou podem ser construídas artesanalmente, até mesmo com materiais alternativos. Trocando os instrumentos percussivos que a instituição dispõe, pelo próprio corpo em si, fazendo assim proporcional ao som da flauta doce que é apenas um aluno que a toca, melhorando assim o rendimento dos alunos e fazendo com que os mesmos tivessem mais entendimento sobre.

Na APAE, as aulas foram desenvolvidas em uma comunidade que atende alunos com deficiência, localizada no centro de Petrolina – PE. As aulas eram direcionadas aos alunos do grupo de música e que possuíam idades e deficiências diversas tais como aqueles que tiveram paralisia infantil, deficiência auditiva, deficiência física entre outras. O que acrescentava um pouco de dificuldade para selecionar procedimentos didáticos que aproximasse todos os participantes do resultado esperado.

As aulas foram de flauta doce e percussão, instrumentos esses que a instituição disponibilizava aos alunos, sendo que a flauta era daquelas que vendem em lojas de brinquedos para criança e uma outra da Yamaha, e disponibilizava instrumentos percussivos como bombos, caixa clara, surdos, pratos, etc. aos alunos para um melhor desenvolvimento dos mesmos dentro dos limites de cada, bem como as dificuldades dos próprios instrumentos. Os alunos já sabiam como manusear e tocar os instrumentos, inclusive já tocavam algumas músicas. À partir disto, foi planejado um melhoramento da música que eles já sabiam tocar, e acrescentar outras como por exemplo, “ai que saudade d’ocê” de Geraldo Azevedo,

como solo na flauta doce feito por um dos alunos e os outros acompanhando com percussão corporal.

Um dos desafios presente durante este estágio foi o fato de haver uma mistura de alunos com diferentes níveis de conhecimento e dificuldades específicas. As turmas eram formadas pelas séries e não pelo seu tempo de prática do instrumento, por isso na sala havia alunos que já sabiam tocar músicas e alunos que nunca tinham tido nenhum contato com a música. Como consequência dessa mistura, foi necessário, estratégias didáticas que tornasse possível dar aula para todos os níveis: iniciante: geralmente são pessoas não habituadas com determinada atividade e encontram-se em estágio inicial de compreensão das ações e lógica da música. Bem como, os alunos no início das atividades, tinham dificuldades com sincronia, ritmo e pulsação, e a medida que as aulas iam avançando, o rendimento iria aumentando, até que conseguirem fazer todos juntos a mesma coisa. Para que os estudantes que já possuíam um certo domínio: Nível médio ou avançado: são alunos que não encontram mais estranhamento nas tarefas e funções do sistema, consegue executar as ações principais apesar de precisar eventualmente de dicas para lembrar certos exercícios feitos durante as aulas, como: dividir funções na música, enquanto um faz o solo os outros fazem o acompanhamento, a capacidade de improvisar quando necessário, e de não se perder no ritmo enquanto o outro faz o solo. Compreendendo que o estágio não se trata de uma “aplicação de teorias”, mas de um momento de aproximação do licenciando com a realidade em que irá atuar (PIMENTA, 1995). Reforçando o papel dos professores, o Estagiário atribui a conquista da autonomia, aos diversos exemplos de professores que lhe foram importantes para o desenvolvimento dessa prática, e que não é um aspecto exclusivo do estágio. Podemos constatar que a estrutura do Estágio, assim como as atuações nos diferentes espaços, a coerência no conteúdo abordado pela disciplina do próprio estágio e o constante diálogos são fatores que contribuem para o desenvolvimento da autonomia profissional. Por meio da coleta de dados em campo, os dados parciais indicam que as experiências de estágio podem influenciar a tomada de decisões do professor de música nos diferentes contextos educativos.

3 CONCLUSÃO

Para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva não existe uma “receita pronta” e não é uma tarefa simples de ser desempenhada, é preciso compreender o grande desafio que o professor de música precisa enfrentar para tornar significativa a educação musical para todos os alunos. Diante da defasagem do ensino público, desvalorização do professor, superlotação das salas de aula, sucateamento das escolas, falta de materiais necessários para se fazer música na escola, requerer do professor de música desempenhar esta tarefa tão complexa que é a inclusão, parece sobre-humano. Porém, ele não pode negar o direito de cada aluno à educação e à música. Louro (2006, p. 88) afirma que tornar o fazer musical acessível a todos, é uma questão de boa vontade, pesquisa e ação, não só por parte dos professores, mas, também, da escola, família, comunidade e dos próprios alunos com deficiência.

É desejável que no lugar de um trabalho docente transmissivo, discriminador, metodista e desvinculado da demanda humana dos alunos, construa-se uma prática que esteja em constante diálogo com a teoria em todas as suas dimensões, tornando-a crítica, reflexiva, coerente, criativa, gerando emancipação, resistência, humanização e desenvolvimento político e social. O professor de música é convidado a acreditar na capacidade e no potencial musical de seu alunado, a conhecer o aluno em todos os seus aspectos, tanto musicais quanto em outras atividades, a pesquisar soluções para as possíveis dificuldades, a nunca desistir diante das frustrações, enfim, a transformar sua prática constantemente.

REFERÊNCIAS

APAE. Histórico, Petrolina, PE, 2012. Disponível em: <<https://escola-apae-petrolina.blogspot.com/p/historico.html?m=1>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html> Acesso em: 11 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.br/docman/maio-2016-pdf/40721-rceb002-16-pdf/> Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. MEC. Resolução CNE/CEB nº 02, de 10 maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.br/usca-geral/455-governo-1745665505/orgaos-vinculados-627285149/34011-resolucoes-da-camara-de-educacao-basica-ceb-2016/>. Acesso em: 09 mar. 2019.

FIALHO, Vânia Malagutti. *A orientação do Estágio na formação de professores de música*. In: Teresa Mateiro e Jusamara Sousa (Orgs.) *Práticas de Ensinar Música: Legislação, planejamento, observação, registro, orientação espaços formação*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.53-64.

IF SERTÃO. Home page. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/>. Acesso em: 05 mar. 2019.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. *Textos & Debates*, v. 2, n. 15, 2008, p. 98-111.
SILVA, Luzia Guacira. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (Org.). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

_____. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da. ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e Educação*. Vol. 2. Barbacena: UdUEMG, 2015, p. 33-49

_____. *Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Editora Som, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1995.

RABÊLLO, Roberto Sanches. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma inclusão inclusiva. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 347 – 355.

SOARES, L. Programa de apoio pedagógico e inclusão. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-64, jan. / jun. 2012.