

Formação no contexto inclusivo: relatos de processos de pesquisa na iniciação à docência em música

Regina Finck Schambeck

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

regina.finck@udesc.br

Resumo: O presente artigo evidencia questões relativas à atuação do professor de música em formação inicial em contexto inclusivo. Neste texto busco refletir sobre as práticas pedagógicas de dois licenciados em Música que atuaram com dois alunos, um com paralisia cerebral e o outro com cegos. Ao compartilhar o contexto vivido em sala de aula e as adaptações de materiais pedagógicos utilizados por esses licenciandos compartilho, também, os processos de se tornar professor pesquisador com base no seu próprio percurso de formação, ou seja, a partir da imersão no universo da docência com ênfase reflexiva. O estágio supervisionado tem fundamental importância para o professor em formação. Na matriz curricular da licenciatura em Música da XX, esta disciplina se encontra no eixo articulador entre conhecimentos teórico-práticos relacionados aos conhecimentos pedagógicos, científicos e tecnológicos. Esse é o eixo da prática pedagógica como componente curricular, o momento para experimentar, para adaptar, para replicar o que não deu certo, para surpreender e ser surpreendido com a realidade concreta vivida na sala de aula. Os trabalhos situam-se no contexto da pesquisa-ação e trazem como referencial teórico o professor reflexivo. Pode-se afirmar que a experiência vivida em sala de aula com alunos com deficiência propiciou contato com uma realidade sobre a qual os licenciandos não tinham ainda contato. O incentivo da escola e dos professores que já haviam atuado neste contexto trouxe a confiança e a oportunidade para conhecer mais sobre o assunto e perceber que é na vivência com a inclusão que o educador musical pode visualizar outros campos de atuação. Ao orientar esses alunos em suas práticas pedagógicas e, na sequência, nos trabalhos de conclusão de curso, acompanhei de forma muito próxima o desenvolvimento do processo de se tornar professor de música de alunos com deficiências em salas de aulas inclusivas.

Palavras chave: Ensino de Música. Inclusão. Deficiências.

Introdução

Neste texto busco refletir sobre as especificadas de atuar em sala de aula inclusiva com alunos com deficiência, sob a perspectiva de dois licenciandos em Música. A atuação em contexto inclusivo com alunos com deficiência estão previstas nos campos de estágios curriculares, monografias e trabalhos de conclusão de curso – TCC. Ao orientar esses dois licenciandos acompanhei de forma muito próxima o desenvolvimento do objeto de pesquisa que foi se construindo, concomitante às práticas desenvolvidas em sala de aula.

As práticas em educação musical em contexto inclusivo relatadas neste texto somam-se a outras de mesma natureza e objetivo, com base no princípio de “educação inclusiva” adotado no Brasil. Se o princípio é relativamente simples e socialmente bem intencionado, sua aplicação é complexa, por ter de trabalhar, com relação ao aluno a “incluir”, os recursos de que ele dispõe, com os já conhecidos problemas de “exclusão” de alunos da escola convencional e, da parte do professor, das dificuldades no exercício de sua função, que não o tem preparado para situações ‘especiais’ de ensino.

Ao compartilhar estas experiências desejo trazer em evidencia a necessidade de novas pesquisas neste campo de conhecimento já que é preciso admitir que se comparadas a inserção da educação musical no contexto escolar, quando nos referimos às práticas de inclusão de alunos com deficiência, ainda se está dando os primeiros passos. Ampliando essa discussão da formação inicial, procuro, também, evidenciar o processo de pesquisa percorrido por cada um dos dois estudantes.

Escola Inclusiva para todos: enquadramento teórico

A educação brasileira ao longo do século passado foi marcada pela segregação e marginalização, seja pela exclusividade da educação voltada para as elites ou pela limitação do acesso e progressão escolar. Com a mudança de paradigmas, a sociedade brasileira passa a cobrar políticas públicas que interferem nas concepções das funções da escola. A escola, sob a mesma influência, passa a incorporar o pressuposto da ‘inclusão para todos’ (UNICEF, 2000). A

partir desse novo modelo de uma escola para todos cabe às instituições de ensino proporcionar o sucesso escolar e a igualdade de oportunidades. É este o grande desafio atual, ou seja, proporcionar condições de aprendizagem, respeitando as diferenças e a igualdade de direitos.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

O texto da Política Nacional de Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), defende o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Assim, a educação inclusiva é considerada como uma ação “política, cultural, social e pedagógica” (p. 1). Falar de inclusão pressupõe, portanto, considerar a escola como um lugar privilegiado de interação de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens. Nesse sentido, a inclusão implica que as escolas se organizem para responder à população que atendem, promovendo uma educação que não exclui os alunos pelas suas limitações, mas que os inclui a partir de suas potencialidades.

As instituições de ensino deverão, assim, mobilizar recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, de modo a garantir a todos iguais oportunidades de participação, uma vez que todos têm os mesmos direitos. Nesta perspectiva, como pressuposto da Declaração de Salamanca (1994) não é o aluno que se adapta à escola, mas a escola à diversidade dos seus alunos. Na verdade, “as diferenças humanas são normais (...) a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (UNESCO, 1994, p.7).

A proposta de escola para todos é reforçada com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), cujo texto proíbe qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência das pessoas. Portanto, desponta como um novo paradigma uma vez que implica nas mudanças de entender os processos educativos da sociedade como um todo, ou seja mexe com a estrutura física e de acessibilidade da instituição

formadora, novas concepções de currículo e, sobretudo, professores que adotarão em suas disciplinas conteúdos e práticas de modo a tornar mais factível o processo de inclusão.

Formação de professores para o contexto inclusivo

Relativamente à operacionalização da formação de professores Silva (2010, p. 9) pondera se os professores do ensino regular estariam preparados para responderem às diversas solicitações, às respostas diversificadas que a educação inclusiva implica, sobretudo quando os alunos têm necessidades educativas especiais. Para a autora, entram em jogo então, duas perspectivas. A primeira diz respeito a realidade contextualizada pela instituição formadora, que ajusta a formação às necessidades dos formandos ou de um segundo modo, de acordo com as necessidades que emergem dos formandos, que o formador vai desvelando ao longo da formação. Nas suas palavras:

No Brasil a proposta de formação dos professores de música deve ocorrer, gradativamente, à medida que alunos são incluídos nas salas de aula. De acordo com o Art. 5º, do Decreto 7.611, em seu inciso IV, fica assegurada a formação do professor para atuar neste contexto: “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2011).

De acordo com a pesquisa de Schambeck (2015), o impacto das políticas públicas se dá de forma mais visível nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música pela obrigatoriedade da disciplina de Libras. Esta determinação tem base na Lei 10.436/2002, que trata da inclusão de Libras como disciplina curricular, e regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.626, que determina, no parágrafo único do Art. 9º, que “as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior devem incluir Libras como disciplina curricular”.

A pesquisa de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) apontou para o sentimento de incapacidade de estudantes em ensinar música no contexto inclusivo com a presença de alunos com deficiência. No questionário estruturado para investigar essa questão, uma sessão inteira

foi elaborada com apontamentos relacionados ao currículo e às práticas pedagógicas com alunos com deficiência. Aos estudantes foram perguntados em quais áreas ou habilidades eles precisaram de complementação. A categoria “habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais” foi apontada pela grande maioria dos 1924 estudantes participantes da pesquisa. Conforme identificado nos dados apurados, esta parece ser a habilidade menos abordada na base curricular das 80 instituições formadoras de música e, por conseguinte, justifica-se o desconforto relatado pelos estudantes ao se deparar com alunos com deficiências nas práticas pedagógicas ou na seleção de conteúdos curriculares para ensinar no contexto de inclusão.

Implementar práticas pedagógicas inclusivas, perceber que a escola não é apenas uma instituição onde se fazem aprendizagens formais e que a inclusão não é a “normalização” dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, são tarefas que exigem alguma complexidade, uma vez que são poucas as instituições que fazem esta formação no contexto brasileiro.

Valle e Connor (2014, p. 35), ao pesquisarem como professores iniciantes percebem os desafios e os impactos na ação docente com crianças com deficiências, afirmam que “podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes”. Neste sentido, atitudes mudam principalmente com a inserção do professor em formação em situações concretas de inclusão no contexto escolar, amparados por professores mais experientes, pela escola e pela instituição formadora.

Daí advém a importância da inserção dos licenciandos em música em processo de reflexão sobre os processos de pesquisa, pois aliados as práticas pedagógicas decorrentes dos estágios curriculares envolvem além das leituras sobre as deficiências objetos da ação pedagógica, modelos de trabalhos, adaptação de material pedagógico e, sobretudo, a ação docente. Este texto pretende demonstrar, então, a pesquisa no contexto escolar como forma de construir o conhecimento e também reflexões sobre a docência em salas inclusivas de modo a fornecer instrumentos de análise da própria prática, a partir do compartilhamento de dois experiências vivenciadas em sala de aula por licenciandos em música.

Metodologia

Tendo em vista a construção do conhecimento e análise da própria prática se estabeleceu como fundamento metodológico a pesquisa-ação. De acordo com Tripp (2005) a pesquisa-ação é uma pesquisa qualitativa, acerca de determinada situação-problema, visando desta forma dar uma resposta, uma solução para a melhoria do mesmo, trazendo mais qualidade ao processo desenvolvido. De acordo com o autor a pesquisa-ação é uma estratégia para que professores e pesquisadores possam se desenvolver e aprimorar seu ensino de modo a produzir conhecimentos, mantendo registros que possam servir a outros educadores em práticas futuras.

Para Thiollent (2005), para que se inicie uma pesquisa-ação, há a necessidade de um auto estudo, partindo de perguntas, tais como: “O que estou fazendo?” e “O que deveríamos estar fazendo de maneira diferente?”, ou seja, pesquisas que possuem objetivo duplo, visando transformar a realidade e também produzir conhecimentos relativos a essas transformações (THIOLLENT, 2005, p. 16). No caso dos dois licenciandos à medida que imergiam no contexto da inclusão, na preparação do material pedagógico para proporcionar atividades musicais com a efetiva participação do aluno com deficiência, foram quebrando as barreiras na atuação em sala de aula e construindo novas estratégias de ensino e aprendizagem.

Na sequência, apresenta-se os relatos reflexivos das atividades de ensino, na perspectiva de licenciandos em música. Os conceitos “prática reflexiva” e “professor reflexivo” vêm sendo difundidos por autores como Schön (1995), Zeichner (2000), que explicitam a natureza da atuação pedagógica. Neste trabalho adotamos a perspectiva da reflexão de uma ação finalizada. O processo reflexivo ocorreu no momento de redigir o relatório final da disciplina de estagio curricular e, principalmente, na busca de uma melhor compreensão da experiência, de seus significados e da abrangência da atividade no processo de formação, realizados mediante o desenvolvimento da pesquisa de finalização de curso.

Perrenoud (2002) indica que, ao criar o hábito da reflexão contínua, o professor não se limita aos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. Um "professor reflexivo" não

para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. (PERRENOUD, 2002, p. 44). Nas palavras do autor, o professor em formação, inserido em sala de aula, necessita realizar uma reflexão sobre a sua ação no contexto, possibilitando assim estudos que possam contribuir para o desenvolvimento e a melhoria do trabalho realizado, a partir da vivência em sala de aula.

Relato 1 – Ensinando música para aluno com Paralisia Cerebral

O primeiro estágio supervisionado foi realizado em uma escola pública federal que tem se constituído campo de estágio para os alunos do curso de Licenciatura em Música. Os alunos com necessidades especiais são inseridos nesta escola desde o primeiro ano do ensino fundamental. O processo de matrícula ocorre anualmente e por sorteio. Para cada nova turma está prevista uma vaga para alunos com necessidades especiais. O que ocupar esta vaga é inserido normalmente no contexto escolar, pois a escola está adaptada, seja nas questões relativas à acessibilidade, pedagogia, disponibilização de objetos, materiais, utensílios, mobiliário, quanto à presença de profissionais para atuar no apoio ao professor regente.

Cada aluno especial é acompanhado por um estagiário¹ para auxílio em suas necessidades de comunicação e de movimentação no espaço escolar. No período de atuação na escola, quatro estagiários acompanhantes mediarão as ações de aprendizagem de Marcelo², que assim foi nomeado para preservar sua identidade. Por não ter acesso aos critérios adotados pelo colégio, não podemos justificar a alternância destes profissionais, mas foi possível observar que sua função durante o desenvolvimento das atividades musicais, era a de auxiliar o aluno, sobretudo no deslocamento, já que Marcelo apresentava dificuldades de locomoção de um espaço a outro. Além do deslocamento, o estagiário acompanhante o auxiliava nas atividades de interação e na comunicação com o grupo. Para a comunicação, era utilizada uma tabela com letras e números. Esta tabela era fixada em uma carteira

¹ Neste texto, denominaremos de estagiário acompanhante de pedagogia e/ou psicologia o que tinha a função de acompanhar o aluno com paralisia cerebral.

² De acordo com os princípios éticos foi adotado nome fictício para se referir ao aluno PC.

especialmente adaptada ao aluno. Em muitos casos, essa comunicação exigiu a participação dos colegas da turma, que também colaboravam para ajudar na tradução quando a letra por ele apontada não podia ser decifrada pelos professores em uma primeira tentativa.

A Paralisia Cerebral (PC), segundo Gianni (apud NASCIMENTO, 2009, p. 44) é descrita como “um grupo de desordens permanentes no desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitação da atividade, atribuída a distúrbios não-progressivos que ocorrem no encéfalo fetal ou infantil em desenvolvimento”. As consequências da paralisia cerebral são, principalmente, desordem motora, acompanhada, muitas vezes, de distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação. Para a autora, o prognóstico para independência nas atividades diárias, para a comunicação, aprendizagem e participação ativa na sociedade não se “restringe a estimular sua locomoção de forma mais autônoma possível, mas buscar sua máxima autonomia em todos os aspectos da vida” (GIANNI, 2009, p. 52).

No caso de Marcelo era possível identificar que seu desenvolvimento cognitivo estava preservado, pois, dentro do possível, ele conseguia reconhecer, fazer generalizações de experiências auditivas e visuais (OLIVEIRA; SCHAMBECK, 2013, p. 5).

Para crianças com PC, tomar consciência do movimento através da imagem mental produzida pelos sons associados enriquecerá seu desenvolvimento. Neste sentido, a aula de música parecia retirar Marcelo dos limites de sua patologia e o colocava “num plano de experiência e reação”. Ao analisar a inclusão de Marcelo em sala de aula ficou evidenciada a necessidade de um tempo diferenciado para a realização das atividades. Como afirmam as autoras, muitas vezes era preciso “esperar até que Marcelo conseguisse se expressar, executar as ações, como por exemplo, tocar na “sua vez””. Nascimento (2009) ajuda a compreender que “a criança com paralisia cerebral precisará de tempo para vivenciar seus aprendizados cognitivos e motores” (p. 79). A reação das crianças ao seu tempo diferenciado na realização das atividades de música era absorvido de forma tranquila pelo grupo, que o respeitava e colaborava.

Nestes momentos “de espera” não notamos impaciência; pelo contrário, muita torcida para que ele executasse a “sua parte”. Esta reação do grupo, de certo modo, nos surpreendeu, pois não tínhamos certeza da reação do grupo. Verificar esse respeito para com as dificuldades

enfrentadas por Marcelo evidenciou a importância do papel da escola na mudança de perspectiva de se lidar com as “diferenças”. Foi possível perceber, em nossa experiência, confirmar a importância da escola no papel de “normalização” das práticas inclusivas e, principalmente, da aceitação daquele que é diferente (OLIVEIRA; SCHAMBECK, 2013, p. 4).

Relato 2 – Ensinando música para aluno com deficiência visual

A segunda atividade de orientação de estágio em contexto inclusivo aconteceu em uma instituição de atendimento a alunos cegos no município de Florianópolis e foi ministrada em forma de oficina. O trabalho final de conclusão de curso de Silveira (2012) teve como objetivo principal relatar a aplicação do curso programa Musibaille como ferramenta de ensino de música a dois alunos deficientes visuais. A atividade de musicalização trouxe em perspectiva os desafios dos profissionais de educação musical para atuar no contexto de inclusão, procurando evidenciar como as pessoas com deficiência visual são envolvidas na relação ensino e aprendizagem. Segundo Silveira (2012) que se preparou durante dois anos para operacionalizar o programa Musibaille, o uso do software torna o aprendizado da escrita e leitura da música acessível e funcional ao ensino de música aos cegos.

As ações e desdobramentos que tiveram início como atividade de estágio supervisionado foram expandidas no seu trabalho de conclusão de curso. As atividades tinham duração de duas horas/aula semanais. O aluno estagiário dispendeu uma série de ações de adaptação de material pedagógico, entre elas digitar e imprimir o material em braille.

Findo o período de estágio e, a partir dos resultados observados no curso de musicalização, optou-se por dar continuidade às atividades com os alunos cegos, agora sob uma nova perspectiva, a de realizar sua pesquisa de final de curso com base na aplicação do curso de “Introdução ao Musibaille”. Foram selecionados dois alunos que tinham domínio da leitura e escrita em Braille e também conhecimentos de uso de tecnologia para a entrada de dados no computador. Assim, foi possível aplicar o software Musibaille e, a partir disso, relatar os processos de ensino de forma reflexiva:

[...] o processo reflexivo utilizado neste trabalho é de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que se buscou uma prática reflexiva do aluno que passa

pelo processo de musicalização, o professor estagiário também se utilizou do processo reflexivo no momento em que repensa, adapta, elabora reconstrói as suas práticas para levar e motivar os seus de alunos com deficiência visual a utilizarem a técnica de acesso e compartilhamento da partitura Braille disponibilizado pelo software Musibraille. (SILVEIRA, 2012, p. 36).

Silveira ainda se valeu de outras adaptações para a aprendizagem musical “o aluno usava como suporte e arquivo de suas aulas um gravador portátil, de maneira que eu solfejava as alturas das notas e o aluno, de forma repetitiva, executava a melodia, possibilitando a ele estudos posteriores, fora do ambiente da sala de aula” (SILVEIRA, 2012, p.49). Durante as aulas foi disponibilizada também uma apostila de musicografia impressa em Braille que poderia ser acessada também por meio de site³ e uso de leitores de tela (Dosvox ou Jaws). As aulas pertencentes ao primeiro capítulo da apostila tinham padrões semelhantes, em que o aluno lia o conteúdo impresso em Braille e o professor acompanhava o texto com a apostila musicográfica em tinta, fazendo as interrupções necessárias para explicações devidas.

Ambos receberam os mesmos cuidados e orientações pedagógicas, e a eles foram oportunizada vivências musicais semelhantes [...] se buscou desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem a partir do centro de interesse do aluno, sem abrir mão da busca da consciência crítica. Nesta perspectiva, o aluno optou por trabalhar em seu repertório o hino do seu clube favorito, e a aluna preferiu um hino evangélico que retratava a figura de um cego⁴ que *andava perdido e vagando longe do seu Senhor* (SILVEIRA, 2012, p. 52).

A instituição escolar promoveu todas as condições possíveis nas questões de concessão de materiais didáticos e instrumentos musicais, empréstimo de apostila de musicografia em Braille, livre utilização das unidades de computadores na biblioteca da associação, ambiente propício, acolhedor e motivador para o ensino e aprendizagem musical, permitindo que os alunos envolvidos na investigação pudessem obter um aprendizado profícuo através de seus esforços pessoais, cumprindo dessa maneira, uma ação ininterrupta de atenção, argumentação

³ <http://www.musibraille.com.br/>

⁴ O sentido da letra do hino evangélico se refere à cegueira espiritual, contudo a aluna apropriou-se do sentido literal do termo cegueira. A letra foi usada, então, como uma forma de transcendência das limitações causadas pela sua deficiência visual.

e experimentação tátil. Todos os aspectos relacionados a pesquisa foram organizados em protocolo de observações e serviram pra as análises e reflexões sobre as aulas.

Neste sentido, buscar compreender o papel do professor mediador de aprendizagem musical do aluno deficiente visual entrelaça diversas áreas de conhecimento, uma vez que era preciso resgatar questões básicas das capacidades cognitivas e, ao mesmo tempo, o próprio período de formação do licenciando foi utilizado para a reflexão sobre os processos necessários para estabelecer relações de ensino de música significativos tanto para o professor em formação, quanto para os alunos cegos envolvidos no processo de aprendizagem do Musibaille.

Considerações finais

Ao finalizar este texto destaca-se que de modo geral, a primeira medida para se atuar como professor em contexto de inclusão de alunos com deficiência foi conhecer o referencial sobre a inclusão, o contexto de atuação e, especificamente, sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência nas duas especificidades, paralisia cerebral e cegueira. O aprofundamento neste referencial foi necessário para que os seus fundamentos fossem utilizados para nortear as ações de planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. Desta forma, foi possível aprender em uma primeira etapa pela observação e, mais a frente, os licenciandos, ao assumirem a regência da turma, experimentaram, efetivamente, as propostas de educação musical.

Com tais suportes, o que se buscou fazer dentro da aula de música foi inserir os alunos com deficiência nas atividades e oportunizar lhes, sempre que possível, vivências com o grupo, de modo a tornar o ambiente inclusivo. No caso do aluno Marcelo as atividades foram planejadas utilizando-se o suporte do trabalho de Louro (2006), com destaque para trabalhos em grupo com execução instrumental e vocal, criação de pequenas composições, interpretações de partituras analógicas, jogos musicais e conceitos sobre parâmetros do som. Sempre que necessário, se contou com a ajuda dos professores regentes de sala. Foi possível perceber no andamento das ações do campo de estágio, que a grande dificuldade do aluno PC

era relacionada à questão motora, pois a compreensão dos conteúdos musicais e a participação em sala de aula eram intensas e, nitidamente, efetivas.

O principal desafio em trabalhar em contexto inclusivo com aluno com paralisia cerebral estava em lidar com a comunicação, pois a emissão oral das palavras era muito restrita. Na maioria das vezes, não era possível compreender o que era oralizado por Marcelo. A ajuda do estagiário acompanhante, que intermediava a comunicação, possibilitou um trabalho de qualidade na inserção do aluno nas atividades desenvolvidas em grupo. Além do estagiário acompanhante, alguns alunos da turma também foram fundamentais nessa mediação, pois, frequentemente, conseguiam compreendê-lo muito bem, mesmo que da parte da licencianda e da professora regente a compreensão fosse mais limitada.

Apesar do grande auxílio dos estagiários acompanhantes do aluno Marcelo, a frequente troca destes profissionais - foram quatro ao longo do ano letivo - atrapalhou, de certa forma, o desenvolvimento do trabalho. Era visível a quebra no andamento das atividades toda vez que um novo estagiário acompanhante assumia a função. Ficava evidente que o aprendizado e a comunicação de Marcelo teriam sido bem melhores se ele tivesse tido um profissional fixo para o auxiliar⁵.

Pela necessidade do planejamento e da preparação das aulas fica evidenciado algumas características para se trabalhar a disciplina de educação musical, como a versatilidade e uma grande carga (ou diversidade) de conteúdo. Segundo o depoimento dos dois licenciandos, em processo de formação inicial, pode-se afirmar que alguns fatores dificultaram a ação em contexto inclusivo, entre elas o planejamento em todas as fases, o dimensionamento do uso tempo e a organização e seleção dos conteúdos. Além disso, era difícil atuar no contexto de inclusão pela falta de experiência com a docência; organização e adaptação do material e das atividades à faixa etária dos alunos e, principalmente, o desconhecimento das características de aprendizagem das deficiências apresentadas pelas crianças por parte dos licenciandos.

Para os licenciandos em música ao longo da formação no curso de licenciatura, os conteúdos inclusivos são trabalhados, mas sua aplicabilidade em um campo de estágio

⁵ Em 2014 a escola realizou concurso público para Segundo Professor. Desta forma, nos anos seguintes, a função de estagiário como acompanhante dos alunos com deficiência deixou de existir.

apresenta novos desafios. A experiência de estágio vivida no contexto escolar possibilitou experimentar uma atuação “real” em sala de aula, como lidar com as situações corriqueiras com alunos falantes, participativos e que exigiam explicação e/ou contestavam aquilo que lhes parecia tão ‘óbvio’ na hora do planejamento. A observação e a orientação de professores experientes também evidenciaram que é no contato com a sala de aula, experimentando novas formas de construir o conhecimento musical, que se percebe a importância da questão da responsabilidade: cumprir a palavra, ser exemplo e ensinar com qualidade os conteúdos, definir bem os passos para repassar os conteúdos, planejar de forma equilibrada, de modo que as atividades tenham relação com os objetivos propostos e, finalmente, comunicar de tal modo que essas informações façam sentido para os alunos e possibilitem a compreensão com a utilização de linguagem clara e adequada à faixa etária. O estágio supervisionado, neste sentido, tem fundamental importância para o professor em formação. Ele é o momento para experimentar, para adaptar, para replicar o que não deu certo, para surpreender e ser surpreendido.

A experiência vivida em sala de aula com alunos com deficiência propiciou, na perspectiva dos licenciandos em música, contato com uma realidade nova. Como afirma Nascimento (2009), a experiência de “reação ao conteúdo musical” foi fundamental para identificar a inclusão efetiva nas atividades musicais. O incentivo da escola e dos professores que já haviam atuado neste contexto trouxe a confiança e a oportunidade para conhecer mais sobre o assunto e perceber que é na vivência com a inclusão que o educador musical pode visualizar outros campos de atuação.

Referências

BRASIL. *Lei Nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 20 de maio de 2016

_____. *Decreto Nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 jul. 2014.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>. Acesso em: 20 de abril 2016.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA PELO DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS, 2013, Disponível em: <http://www.riadis.org/wp-content/uploads/2015/04/DECLARACION-DE-GUATEMALA-PT-final.pdf> acesso 16 de maio 2016.

GIANNI, Maria Angela de Campos. Paralisia Cerebral: aspectos clínicos e de reabilitação In:

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação Musical e Deficiência: Propostas Pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

NASCIMENTO, Marilena (Org.). *Musicoterapia e a reabilitação do paciente neurológico*. São Paulo: Editora Memnon, 2009.

OLIVEIRA, Marília Fernanda Gazaniga de; XXXXX. Estágio supervisionado: tornando-se professor(a) de música em uma sala inclusiva. In: MACHADO, D. D. *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência*. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

PERRENOUD, Phillippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHAMBECK, R. F. Formação de professores de Música para o contexto inclusivo: perspectivas de graduandos na preparação para atuar com alunos com deficiência. In: XXV Congresso da ANPPOM, 2015, Vitória. *Anais...* Vitória: ES, 17 a 21 de agosto de 2015. ISSN 1983-5973.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, Inst. de Inovação Educacional, 1995.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Escola inclusiva: que formação de professores? In: *Entretextos*, n.23. Publicações Lusófonas: Instituto das Ciências em Educação, Portugal, jul. 2010. Disponível em: <www.ceied.ulusofona.pt/index.php/entretextos> Acesso em: 30 abr. 2014.

SILVEIRA, Henrique Baldrani. *Ensino de Música para cegos*. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes, Florianópolis, 2012.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck, FIGUEIREDO, Sérgio (org.) *A formação do professor de música no Brasil* - 1. ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. 188 p. ISBN 978-85-8054-198-4

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira

UNESCO. *Declaração de Sunderberg*. Torremolinos (mimeo), 1981.

_____. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção*: na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos nas Américas e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Trad. Maria de Lourdes Menezes e outros. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 16 de maio 2016.

ZEICHNER, K. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*. v. 6, n. 34, jul./ago. 2000.

VALLE, Jan W.; CONNOR, D. J. *Ressignificando a deficiência*: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014, 240p.