

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AXON MOREIRA MIRANDA

MÚSICA E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE LEGAL, POLÍTICA E
TEÓRICO-METODOLÓGICA

MANAUS
2021

AXON MOREIRA MIRANDA

MÚSICA E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE LEGAL, POLÍTICA E TEÓRICO-
METODOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Maria Almerinda de Souza Matos

Área de concentração: Educação Especial e Inclusão no contexto amazônico

MANAUS
2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Miranda, Axon Moreira

M672m Música e inclusão: uma análise legal, política e teórico-
metodológica / Axon Moreira Miranda. 2021

81 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Maria Almerinda de Souza Matos

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Arte/música. 2. Educação Musical. 3. Dalcroze. 4. Educação Inclusiva. I. Matos, Maria Almerinda de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

AXON MOREIRA MIRANDA

MÚSICA E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE LEGAL, POLÍTICA E TEÓRICO-
METODOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Amazonas para
obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos - Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED - UFAM

Profa. Dra. Wania Ribeiro Fernandes - Membro interno
Universidade do Federal do Amazonas/FACED - UFAM

Prof. Dr. Michel Justamand - Membro externo
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos - Suplente interno
Universidade do Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa – Suplente externo
Universidade Federal de Goiás - UFG

MANAUS
2021

Dedico esta dissertação à minha mãe, Raimunda Maria Moreira da Silva.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela música, pela proteção diária e por me permitir chegar neste nível de evolução com saúde e paz.

Aos meus familiares, meu pai Valnei de Miranda Silva pelo amor a natureza e pelas cantorias, minha mãe Raimunda Maria Moreira da Silva pelo amor incondicional e por fazer parte dos principais momentos da minha vida, pelas orações, pelo exemplo e incentivo diário na busca de meus objetivos. Aos meus irmãos Fabio Ferraz e Fabrício Ferraz pelos bons momentos, pela parceria e suporte nos momentos difíceis e minhas tias que sempre me acolheram com carinho. À minha orientadora, professora Dra. Maria Almerinda de Souza Matos que me acolheu desde a graduação e sempre me incentivou a continuar nos estudos, pela orientação, seu grande desprendimento em ajudar-me pelo carinho e amizade sincera.

Agradeço a todo o corpo docente e aos colegas do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) pelos ensinamentos nesses dois anos de estudo e à Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) pelo convênio com a UFAM possibilitando a realização deste trabalho, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em nome de todos os professores e coordenação, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos membros da banca de qualificação e defesa pela empatia, solicitude e pelas valiosas e sábias contribuições em nome do professor Dr. Michel Justamand e da professora Dra. Wania Fernandes.

À escritora Ana Peixoto (*in memoriam*) que sempre compartilhou comigo momentos especiais através da Arte, Música e Poesia em diversas escolas e eventos pelo Estado do Amazonas.

A todos os meus alunos que tiveram a oportunidade de conviver e compartilhar a alegria da Arte/Música ao longo dos anos, que a semente semeada possa um dia germinar.

A todos que, de alguma forma, contribuíram com orações e boas energias. Todas as palavras e intenções foram fundamentais para a conclusão deste trabalho no momento desafiador em que ele foi realizado.

Muito agradecido...

*Cada um de nós compõe a sua história, e cada
ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz.*

Almir Sater e Renato Teixeira

RESUMO

A Educação Musical para o público-alvo da Educação Especial é um desafio na educação brasileira. Sob esse olhar esta pesquisa buscou identificar na legislação, políticas e concepções teórico-metodológicas em Educação Musical no contexto da inclusão. Fundamentou-se em pressupostos teóricos sobre a Educação Musical, a Educação Especial, a Inclusão e o ensino de Arte/Música no Brasil. Para tanto, configurou-se em pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica com foco na análise documental em uma abordagem dialética. O percurso desta pesquisa iniciou-se com a especificação do contexto legal e político do ensino da Arte para todos para o exercício pleno da cidadania, sem discriminações, com as mudanças que ocorreram com a legislação ao longo dos anos até a proposta da Educação Musical amparada pela Lei 11.769/2008 que torna o ensino de música obrigatório nas escolas do país. Na segunda seção descrevemos os métodos ativos existentes na área da Educação Musical que estão relacionados ao processo da Educação Inclusiva e, por fim, buscamos compreender a contribuição da proposta do educador musical Jaques-Dalcroze em ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. Ao final, tecemos nossas considerações sobre o assunto proposto entendendo a contribuição da Arte/música no processo de ensino e aprendizagem educacional mesmo com as dificuldades da implementação da Lei 11.769/2008, destacamos a importância dos métodos ativos em educação musical possibilitando uma educação integral do ser humano e enfatizamos a contribuição da proposta de Émile Jaques-Dalcroze em ambientes heterogêneos sob a relação música-movimento por meio de uma escuta ativa, movimento e reflexão, ligados aos fatores mentais, sensíveis e sensorio-motores. Apesar da escassa quantidade de trabalhos escritos sobre o tema, esperamos com essa pesquisa contribuir e trazer reflexões importantes acerca da Educação Musical no âmbito da Educação Especial no contexto inclusivo para o exercício pleno da cidadania.

Palavras-chave: Arte/música. Educação Musical. Dalcroze. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Music Education for the target audience of Special Education is a challenge in Brazilian education. From this perspective, this research sought to identify in legislation, policies and theoretical-methodological conceptions in Music Education in the context of inclusion. It was based on theoretical assumptions about Music Education, Special Education, Inclusion and the teaching of Art/Music in Brazil. For that, it was configured in qualitative research, of bibliographical nature, with a focus on documental analysis in a dialectical approach. The course of this research began with the specification of the legal and political context of teaching Art for all for the full exercise of citizenship, without discrimination, with the changes that occurred with the legislation over the years until the proposal of Supported Music Education by Law 11.769/2008 which makes music teaching mandatory in schools across the country. In the second section, we describe the existing active methods in the area of Music Education that are related to the process of Inclusive Education and, finally, we seek to understand the contribution of music educator Jaques-Dalcroze proposal in heterogeneous environments to promote learning for all students. At the end, we weave our considerations on the proposed subject understanding the contribution of Art/music in the educational teaching and learning process despite the difficulties of implementing Law 11.769/2008, we highlight the importance of active methods in music education enabling a comprehensive education of the human being and we emphasize the contribution of Émile Jaques-Dalcroze proposal in heterogeneous environments under the music-movement relationship through active listening, movement and reflection, linked to mental, sensitive and sensorimotor factors. Despite the limited amount of papers written on the subject, we hope that this research will contribute and bring important reflections on Music Education in the context of Special Education in the inclusive context for the full exercise of citizenship.

Keywords: Art/music. Musical Education. Dalcroze. Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas no Brasil em 2019.....	34
Figura 02 - Indicadores da trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura.....	35
Figura 03 - Distribuição dos docentes por disciplina e adequação da formação docente na educação básica.....	36
Figura 04 - Manossolfa.....	47
Figura 05 - Exemplo do Instrumental Orff.....	55
Figura 06 - Instrumental Orff.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

CF - Constituição Federal

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FACED - Faculdade de Educação

IBC - Instituto Benjamin Constant

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NEPPD - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial

ONU - Organização das Nações Unidas

PACE - Programa Atividade Curricular de Extensão

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional da Educação Especial

PNEE-PEI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROEXTI - Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização

PROPESP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RIU - Repositório Institucional da UFAM

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

SEMA - Superintendência Educacional e Artística

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I A MÚSICA COMO UMA LINGUAGEM DA ARTE NO CONTEXTO LEGAL E POLÍTICO.....	21
1.1 Arte/Música na Educação Brasileira.....	27
1.2 Educação Especial, Inclusão e Educação Musical Especial	38
SEÇÃO II MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	45
2.1 Zoltán Kodály	46
2.2 Edgar Willems	51
2.3 Carl Orff	55
SEÇÃO III ÉMILE JAQUES-DALCROZE.....	60
3.1 Jaques-Dalcroze.....	60
3.2 Música-movimento e método Dalcroze em ambientes heterogêneos.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS.....	81

INTRODUÇÃO

A música é constante em minha vida. Desde criança ouvia músicas nas rádios de minha cidade e no ambiente familiar meus pais gostavam de cantar e tocar violão aos fins de tarde contemplando o canto dos pássaros e a beleza da natureza, o que despertou em mim o interesse e a motivação para estudar música e aprender a tocar instrumentos musicais distintos.

Em 2003, cursando o ensino fundamental e com a mudança de minha família para a cidade de Salvador - BA, onde a cultura da música é viva com artistas renomados e influentes no cenário nacional, aumentou consideravelmente meu interesse para a prática musical e deu-se início efetivo a minha relação com a música, participando de eventos culturais pela cidade, na escola e na igreja, inclusive, tocando em evento católico com a presença do então Arcebispo de Salvador Dom Geraldo Majella.

A partir de 2008 quando chegamos a cidade de Manaus, inicia-se um novo ciclo em minha formação. Nesse período, ao mesmo tempo que cursava o ensino médio trabalhava como menor aprendiz pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI em uma empresa do distrito industrial da Zona Franca de Manaus - ZFM convivendo com pessoas de diferentes culturas e nacionalidades.

Em 2010, após ingressar na universidade, cursando Licenciatura em Música, descobri um universo com novas possibilidades por meio do contato com diferentes instrumentos musicais e mantendo relação próxima com os docentes. Nessa ocasião, participei do Programa Atividade Curricular de Extensão - PACE sobre canto coral e técnica vocal, auxiliando os professores nas atividades musicais oferecidas a comunidade acadêmica e ao público em geral.

Em busca de novos horizontes e conhecimentos, a partir do segundo período da graduação recebi o convite para participar do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial - NEPPD, na Faculdade de Educação - FACED que realizava estudos sobre Educação Especial e Inclusiva. Com muita determinação e entusiasmo aceitei o desafio de levar a música para o público-alvo da Educação Especial.

Particpei como voluntário do Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização - PROEXTI/UFAM, intitulado: A música como instrumento para a promoção da inclusão de crianças com necessidades

educacionais especiais em atendimento no NEPPD, tendo como objetivo levar a prática musical às crianças com necessidades educacionais especiais - NEE¹ ali atendidas.

As atividades musicais realizadas no projeto nos mostraram um desenvolvimento significativo das habilidades dos educandos, principalmente na percepção rítmica através das práticas envolvendo a bandinha rítmica e de exploração corporal onde as crianças tiveram acesso a um novo contexto musical, expressando seus sentimentos através das músicas ouvidas, demonstrando maior atenção e concentração em relação ao início do projeto em que estas não se concentravam e certas vezes demonstravam-se agressivas.

É importante salientar as dificuldades encontradas na realização de algumas atividades musicais pela falta de concentração de determinadas crianças quanto às orientações, dificultando a realização de práticas em grupo, mesmo assim, tivemos que nos adequar a realidade do aluno fazendo um acompanhamento individualizado alcançando bons resultados e os objetivos planejados.

Com os resultados do projeto compartilhamos ideias e experiências em diferentes eventos nacionais e locais, mostrando como a prática musical nesse contexto pode auxiliar crianças com necessidades educacionais especiais no desenvolvimento integral de suas habilidades e mudanças significativas de comportamento.

As participações em eventos trouxeram novas perspectivas e permitiram um olhar mais específico sobre a realidade da música na educação especial nas diferentes regiões do país. Daí tornou-se mais instigante meu desejo de aprimorar os conhecimentos relacionados a prática musical na Educação Especial, congregando teoria e prática e reconhecendo a importância desse instrumento no desenvolvimento das habilidades das crianças com NEE.

Considerando as lacunas que ainda precisavam ser preenchidas em relação aos referenciais sobre a utilização da música na educação especial, surgiu a oportunidade de aprofundar mais sobre o tema com a aprovação do primeiro PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESP, com registro no Repositório Institucional da UFAM - RIU, PIB-SA/0130/2012, cujo tema: Música e movimento: um estudo sobre a importância do Método de Jaques-Dalcroze na educação inclusiva, utilizando a pedagogia de um educador musical que tem como fundamento os movimentos corporais no processo de ensino e aprendizagem musical.

¹ A expressão “necessidades educacionais especiais” foi adotada pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11-9-01, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15-8-01).

Os resultados obtidos indicaram que pelo fato de o método de Jaques-Dalcroze trabalhar a pessoa de maneira global assim como na psicogênese de Wallon abordando a cognição, motricidade e a afetividade traz contribuição significativa para a educação inclusiva, levando em consideração que nem sempre há um comprometimento por inteiro de uma criança com necessidades educacionais especiais, auxiliando no desenvolvimento de habilidades motoras, na autoestima, no equilíbrio e principalmente na socialização.

Com o encerramento do primeiro projeto de iniciação científica e na busca contínua de referenciais sobre o uso da música na educação especial, as pesquisas sobre o tema continuaram e houve a aprovação do segundo projeto sob o registro PIB-SA/0048/2013 com o tema: A produção científica em música na última década: análise das publicações referentes às pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista no portal Capes.

Os resultados com base nas leituras de livros, artigos e com a análise de dissertações envolvendo as pessoas com espectro do autismo mostraram os principais autores e estudos destacando que a música traz grandes contribuições para este público. De acordo com as dissertações analisadas, a música permite que os indivíduos possam conectar-se com as emoções de uma forma imediata e autêntica, rompendo as barreiras e defesas que os contêm de comunicar e de expressar os sentimentos que padecem.

Durante toda a graduação permaneci como pesquisador do NEPPD, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq desenvolvendo pesquisas e atividades musicais com crianças com NEE. Nessa ocasião, a partir do quarto período, iniciei minha prática como professor de Música no Centro de Educação Recanto do Saber, ministrando aulas para turmas da creche ao 5º ano do ensino fundamental. Durante os atendimentos no núcleo e as aulas na escola particular, foi possível perceber a importância da música nos diferentes ambientes, observando na prática a maneira como os alunos se comportavam diante do universo musical com a exploração de diferentes instrumentos musicais e atividades que mostravam o desenvolvimento de suas habilidades relacionadas a imaginação, concentração, equilíbrio, disciplina, autoestima e socialização.

Em 2014, após concluir a Faculdade de Música, fui aprovado no concurso para a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, e comecei a atuar como professor de Arte no Ensino Médio. Nesse mesmo período atuei como professor de Música na rede La Salle de Ensino ministrando aulas para crianças da creche ao ensino fundamental I.

As experiências vivenciadas simultaneamente em instituição particular e pública possibilitaram perceber as distintas realidades do sistema educacional, bem como os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da sala de aula; isso me fez refletir sobre o meu

papel enquanto professor de Arte e de Música mostrando a importância dessas disciplinas no desenvolvimento global como forma de contribuir para a formação dos alunos nos diferentes níveis de ensino e contextos educacionais.

Nesse sentido, ao reconhecer a música como uma ferramenta de desenvolvimento integral do ser humano, o tema instigante e desafiador e pela escassa bibliografia na área, esta pesquisa buscou agregar mais informações em relação a efetivação da música na educação especial, considerando os resultados das pesquisas e experiências realizadas, cujas evidências mostraram o desenvolvimento de alunos com NEE por meio da prática musical e com as mudanças na legislação brasileira ao longo dos anos sobre o assunto em foco.

Abrimos aqui um espaço para enfatizar que por conta das mudanças ocorridas no cenário mundial em relação a pandemia da Covid - 19, particularmente aqui no estado do Amazonas, este estudo, que inicialmente, seria uma investigação de campo sobre a prática musical nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Manaus, passou a ser bibliográfico, dadas as circunstâncias de isolamento social que impossibilitaram sua realização nas escolas.

A presente dissertação intitulada “Música e inclusão: uma análise legal, política e teórico-metodológica” apresenta as seguintes questões norteadoras: (a) Como emanam os documentos oficiais sobre a obrigatoriedade da Educação Musical para o público da Educação Especial na legislação nacional e local? (b) Que estratégias teórico-metodológicas podem ser utilizadas para alterar o processo no contexto qualitativo da Educação Musical com os ideais da educação inclusiva?

O objetivo geral buscou identificar a legislação, políticas e concepções teórico-metodológicas da educação musical no contexto da inclusão, cujos objetivos específicos visaram: (a) Especificar o contexto legal e político do ensino da arte para todos para o exercício pleno da cidadania, sem discriminações, (b) Descrever os métodos ativos existentes na área da Educação Musical que estão relacionadas ao processo da Educação Inclusiva e, (c) Compreender a contribuição da proposta musical de Jaques-Dalcroze enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Assim sendo, esse estudo corrobora com tudo que já se vem pesquisando em relação à música na educação especial. Buscamos provocar reflexões em todos que estão envolvidos no processo educacional, especificamente sobre a importância da música no contexto inclusivo. Traz o interesse pelo tema levando em consideração a dupla condição de professor e musicista e pela experiência adquirida ao pesquisar e participar de cursos sobre a proposta do educador musical suíço Jaques-Dalcroze, pioneiro e referência no trabalho com a relação música-

movimento permitindo o aprofundamento de novas possibilidades para uma educação mais justa e para todos.

Retomamos a observação feita na introdução deste trabalho que ressalta a mudança de pesquisa de campo para pesquisa bibliográfica em decorrência do cenário epidemiológico mundial do novo coronavírus (Covid-19), e particularmente na cidade de Manaus, fato que inviabilizou visitas às escolas para observar a prática pedagógica de professores de música no contexto inclusivo. Deste modo, além de mudança na estrutura da pesquisa a pandemia contribuiu para o desgaste emocional e psicológico de muitos estudantes que ficaram abalados com as perdas de familiares e pessoas próximas afetando na produção, desenvolvimento e cumprimento da pesquisa.

A metodologia adotada nessa pesquisa apresenta um caráter bibliográfico tendo em vista que no Brasil, a pesquisa está essencialmente vinculada às universidades, instituições que se destacam na produção do conhecimento científico. À vista disso, esse estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa com análise documental e da produção científica nas áreas de Arte e Educação com leituras, confronto de ideias, análise e discussão de textos. Nessa perspectiva, Moura (2002) define produção científica como um:

veter importante para a consolidação do conhecimento nas áreas do saber. A universidade é, portanto, o *locus* por excelência onde essa produção é gerada, advinda das pesquisas e estudos desenvolvidos no meio acadêmico, nos vários campos do conhecimento. (p.34).

Os objetivos da pesquisa são de natureza descritiva que “têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL 2002, p. 42). Objetivando compreender melhor as fontes de informação, utilizamos os documentos norteadores da Educação Especial e teóricos relativos ao tema da pesquisa que têm relevância com o contexto da Arte/música na educação e os métodos ativos em Educação Musical, bem como pesquisas bibliográficas e análise documental.

Nesse contexto, Gil (2002, p.44) destaca que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim sendo, buscamos nas teses e dissertações sobre a música na educação especial e inclusiva informações para melhor compreensão dos assuntos abordados, afinal:

Pesquisa é a busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano. Por ser atividade sistemática, requer sempre um método, que implica premeditação, e esta está normalmente ligada ao tipo lógico e racional de pensamento (ZAMBONI, 2006, p.51).

Para se obter maiores informações sobre a temática em estudo fizemos uma revisão de literatura acerca do tema onde Freire (2010, p. 43) pressupõe que “a revisão de literatura se destina a realizar uma leitura crítica da literatura especializada, buscando situar o tema da pesquisa no atual estado de conhecimento da área”. Essa mesma autora enfatiza que “a confiabilidade dos resultados das pesquisas qualitativas está, em grande parte, assim como nas quantitativas, relacionada à consistência e à coerência de sua base teórica, tanto quanto ao emprego consistente e sistemático de procedimentos metodológicos pertinentes” (2010, p.46).

Deste modo, foram realizadas pesquisas, que Demo (1985, p. 23) qualifica como “a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”, a fim de conhecer os referenciais teóricos relativos aos assuntos em estudo, tendo em vista explorar o máximo de fontes desses materiais os quais nos serviram de referência.

As pesquisas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nas publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), nas publicações da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e na internet, por meio de revistas online. O levantamento da bibliografia foi realizado de acordo com as categorias: Arte na educação brasileira, Música na educação brasileira, Música nas escolas e a Lei.11.769/2008, Métodos ativos em Educação Musical, Música e Inclusão e Pedagogia Dalcroze na educação inclusiva.

Do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizamos como critério de seleção as publicações com temas que apresentassem propostas dos métodos ativos em educação musical voltados para a educação especial e inclusiva. Nesse meio encontramos apenas duas dissertações relacionadas a pedagogia do educador musical Jaques-Dalcroze na Educação Especial, foram elas: A aprendizagem musical do estudante com Deficiência Intelectual em contexto de Inclusão (2014) da autora Teresa Cristina Trizzolini Piekarski, do Programa de Pós-Graduação em Música com ênfase em Educação Musical e Cognição do Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná e a dissertação Estratégias Pedagógicas em uma Turma de Musicalização Infantil Inclusiva (2018) da autora Letícia Caroline Souza, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Desse modo, persiste a carência de referenciais sobre o tema aqui discutido mesmo com os avanços na literatura em comparação com anos anteriores, sobretudo, em nossa região, posto que “A questão da educação musical direcionada para as pessoas com deficiência, no Brasil, ainda é pouco discutida e difundida, pois as iniciativas inclusivas com relação a essas pessoas,

geralmente, são estruturadas somente para a educação básica e não para cursos específicos” (LOURO, 2013, p.1).

Em cumprimento aos objetivos apresentados na pesquisa, especificaremos, primeiramente, o contexto legal e político do ensino da Arte para todos para o exercício pleno da cidadania, sem discriminações, com os avanços que a área teve ao longo das décadas dando ênfase a interface Arte/Música e Educação Especial, contextualizado com os retrocessos e as lutas para a efetivação dos direitos das pessoas com NEE.

Os documentos que nos embasaram em relação a Educação Especial foram: Declaração Universal dos Direitos humanos (1948), Constituição Federal (1988), a Declaração de Jontien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.394/96) no que diz respeito à Educação Especial, a Resolução CNE/CEB (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os quais responderam aos questionamentos do primeiro objetivo da pesquisa.

Atendendo ao segundo objetivo, descrevemos os métodos ativos existentes na área da Educação Musical que estão relacionadas ao processo da Educação Inclusiva, pois Lakatos (1992, p. 43) ressalta que “toda pesquisa implica levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas”, tomando por base a seguinte literatura publicada no Brasil: *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* (2008), da professora livre-docente Marisa Fonterrada e *Pedagogias em Educação Musical* (2011), de Teresa Mateiro e Beatriz Ilari (org.). Também foram pesquisadas teses e dissertações disponibilizadas em Bancos das Instituições de Ensino Superior nacionais, pertinentes ao tema em estudo, uma vez que esses autores afirmam que os métodos ativos em educação musical são eficazes e suas propostas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo por meio da música.

No terceiro objetivo buscamos compreender a contribuição da proposta musical de Jaques-Dalcroze através de pesquisadores da área musical tais como Gainza (1988), Bachmann (1998), Fonterrada (2008), Madureira (2008), Figueiredo (2012), dentre outros, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos levando em consideração os subsídios de cada método ativo em Educação Musical que pode ser empregado em atividades musicais nas escolas no contexto inclusivo. Nesse meio cabe destacar que as principais fontes aqui utilizadas sobre os métodos ativos em educação musical encontram-se em diferentes idiomas, francês, espanhol e inglês.

O tratamento empregado nas informações ocorreu por meio do método dialético onde Lakatos e Markoni (2001, p. 101) enfatizam que “para a dialética, as coisas não são analisadas

na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está acabada, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”, portanto, a dialética está ligada ao processo histórico da realidade social.

Goldenberg (2004, p. 13) destaca que “a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos. A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância”, dessa maneira, a pesquisa e a leitura dos documentos relacionados a Educação Especial foram fundamentais para se entender o caráter e o tratamento dado ao público alvo dessa modalidade mesmo percebendo que ainda há muito que se caminhar para a concretização dos direitos assegurados.

Segundo Brécia (2011, p. 13) “temos hoje consciência de que é muito importante e, muito mais, sabemos que não deve ser privilégio de poucos, o acesso à música, mas antes deve ser dirigida a todos”. Nesse sentido, buscamos nos documentos, livros, teses e dissertações contribuições da Arte, Educação Musical, Educação Especial e Inclusiva para responder aos questionamentos desta pesquisa, mostrando as lacunas ainda presentes e a importância da música para todos que têm contato com esta ferramenta primordial para o desenvolvimento integral do ser humano com os métodos ativos de educadores musicais mais difundidos ao longo dos anos.

SEÇÃO I A MÚSICA COMO UMA LINGUAGEM DA ARTE NO CONTEXTO LEGAL E POLÍTICO

A arte está presente em todas as culturas nos diversos campos da sociedade, em diferentes linguagens, sendo utilizada de várias maneiras, com finalidades distintas, seja por meio das artes visuais, da dança, do teatro ou da música; cada uma com sua peculiaridade, desenvolvendo sua função e contribuindo para o avanço cultural da humanidade.

A música se configura como uma das linguagens presentes na Arte, uma das manifestações mais antigas provenientes de sons simples e primitivos baseados na observação dos fenômenos da natureza que sofreram evoluções com as mudanças que o mundo, a vida e a sociedade passaram ao longo dos anos.

As definições de música expressam diferentes concepções, no entanto, etimologicamente sua origem deriva da mitologia grega *mousikê*, que significa arte das musas, na qual as musas eram deusas ligadas à arte e ao conhecimento. “Era possível ouvir seu canto forte e belo, vindo do alto monte Hélicon, oculto por uma densa névoa. Das musas nasceu a palavra música!” (GUSMÃO, 2008, p.07). Para Berchem (apud KRZESONSKI e CAMPOS, 2006, p.115) “a música é a linguagem que se traduz em forma sonora capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento entre som e o silêncio”.

Alguns estudiosos acreditam que a música já existia na pré-história em caráter religioso, ritualístico como meio de agradecimento aos deuses. Tavares (2008, p.30-31) ressalta que “a música é, para além da apropriação humana do fenômeno físico, a apropriação da história do uso humano do som e do silêncio, uma história escrita por toda a humanidade, justificada pela necessidade estética que todos nós temos”, ou seja, a arte que complementa o ser humano.

A música sempre representou importante papel no desenvolvimento da sociedade. Na antiguidade, os gregos já atribuíam grande valor a esta arte, considerada como disciplina fundamental para a concepção de valores éticos, morais e sociais, “os cantos conferiam aos jovens um senso de ordem, dignidade, obediência às leis, além da capacidade para tomar decisões” (FONTERRADA, 2008, p.26).

Pitágoras, grande filósofo e matemático grego, foi o responsável por estabelecer relações entre a música e a matemática, descobrindo as notas e os intervalos musicais. Nesse período a música era restrita, somente os cidadãos livres poderiam ser beneficiados pela arte, contradizendo as ideias de filósofos da época como Platão, que via na literatura, na música e na arte um poderoso meio de desenvolver o caráter do homem. Assim:

Platão e Aristóteles estavam de acordo em que era possível produzir pessoas “boas” mediante um sistema público de educação cujos dois elementos fundamentais eram a ginástica e a música, visando a primeira a disciplina do corpo e a segunda a do espírito (GROUT & PALISCA, 2005, p.21).

Na época medieval, além da prática musical sob influência grega no viés da educação moral e social, observa-se uma ligeira inclinação da música para a devoção cristã, isto é, uma possibilidade de se fazer contato entre o homem e o transcendente como forma de louvor, tendo a Igreja como principal representante. “A arte e o conhecimento eram cultivados no interior dos mosteiros, e a música que conhecemos até o século XI era essencialmente religiosa, sacra” (GUSMÃO, 2008, p. 11), ou seja, praticamente todos os registros da música medieval foram feitos pela Igreja, por deter dos recursos e meios intelectuais para o ensino e registro.

Tavares (2008) realça que durante a Idade média (aproximadamente de 476 até 1453) existia uma forma de música vocal religiosa baseada em salmos e livros da bíblia, chamada cantochão, mais conhecida como canto gregoriano. “Portanto, inicialmente, o cantochão não era acompanhado de instrumentos musicais, mas apenas cantado por homens religiosos. Mais tarde, instrumentos como o órgão passaram a acompanhar esse canto dos coros dos monges” (p.43). Apesar de originalmente religioso, alguns textos do cantochão poderiam ser profanos.

Nesse momento da história o principal objetivo da música era de louvar a Deus, assim, a igreja começa a selecionar crianças com vozes diferenciadas para a manutenção de seus coros. Essas crianças além de integrarem os coros das igrejas tinham aulas de canto, composição e improviso, prática que perdurou por décadas.

A partir das bases da música medieval, surgiu a renascentista, a era do humanismo, com transformações de concepções nas artes visuais, arquitetura e a música já não estava ligada somente a igreja. Nesse período, na Europa, cresce o interesse pela música profana, ou seja, destituída da temática religiosa. Bennet (1986, p.24) enfatiza que “na Renascença, os compositores passaram a ter um interesse muito mais vivo pela música profana, inclusive em escrever peças para instrumentos, já não mais usados somente com a finalidade de acompanhar vozes”.

Vale destacar que na Renascença se constatou importante mudança em relação à criança, quer dizer, esta começava a ser encarada como um ser em desenvolvimento que necessitava de cuidados especiais em relação ao lazer, à saúde e a educação, tendo esta última, papel primordial neste processo.

Sendo assim, durante o século XVI surgiram escolas de música voltadas às necessidades da igreja. Fonterrada (2008) destaca que:

[...] continuavam, até certo ponto, a prática de formar músicos para as igrejas, mas embora condicionadas ao repertório, certamente se modificaram e se adaptaram à época. Com coros maiores e mais equilibrados do que os de épocas anteriores. Essas escolas, conhecidas como “conservatórios”, eram, na verdade, orfanatos. [...] Essas escolas recebiam a denominação geral de Ospedali (hospitais). Esse período coincidiu com a mudança na maneira de ver a infância, por parte da sociedade e da família; o hábito de deixar a criança por conta de aprendizes, em convivência direta com os adultos, se modificou. A educação começou a ser encarada com maior responsabilidade pela família e por autoridades da Igreja e do Estado do que fora nos séculos anteriores (Id, p. 48).

Nesse sentido, o século XVI foi o momento em que o homem abandonou a ideia medieval de Deus como centro de tudo, voltando-se para si mesmo e o mundo ao seu redor. Nesse período, muitas mudanças ocorreram nas concepções científicas e a música abria caminhos para novas possibilidades.

No barroco, a música, a pintura, a escultura e a arquitetura são marcadas pela grandiosidade e o brilho, assim como, havia grande interesse pela música profana, pela nobreza e pelas classes mais abastadas, posto isso, a igreja continuou a promover a música, mas o seu papel foi menos importante nesse momento do que em comparação com épocas anteriores.

Com a transição e avanços entre os períodos na evolução da humanidade, mudanças importantes surgiram. A música, no barroco, expandiu em tamanho, variedade e complexidade de performance instrumental, além de estabelecer inúmeras formas musicais novas. “O século XVII também assistiu à invenção de novas formas e configurações, inclusive a ópera, o oratório, a fuga, a suíte, a sonata e o concerto” (BENNET, 1986, p. 35).

Gusmão (2008, p.64) explica que “o século XVIII é chamado de Século das Luzes, uma época em que se acreditava que a ciência iria iluminar todos os campos da vida humana”, à vista disso, no período clássico nota-se maior preocupação pelo equilíbrio entre a estrutura formal e a expressividade, com o amadurecimento do estilo e o desenvolvimento dos instrumentos musicais. Bennet (1986) realça que durante o período clássico, pela primeira vez em toda a história da música, as obras para instrumento passaram a ter mais importância do que as composições para canto, conseqüentemente, a partir de então, muitas obras foram escritas especialmente para instrumentos.

No período Romântico busca-se uma maior liberdade, uma expressão mais intensa e vigorosa das emoções, normalmente revelando seus sentimentos mais profundos, inclusive suas angústias e sofrimentos. Nesse tocante, Fonterrada (2008, p. 69) destaca que “ao centrar-se no indivíduo, o romantismo valoriza aspectos ligados ao interior do ser humano, representados pelos diferentes “estados d’alma” que inspiram a obra artística: melancolia, inquietude, exaltação”, portanto, ama a liberdade, o movimento, a paixão e a busca do inatingível.

No Brasil, os padres jesuítas utilizaram a música para catequisar os índios. Segundo Beyer (1994, p. 102) “os jesuítas trouxeram ao elemento indígena um repertório vigente naquela época na Europa. Ou seja, os jesuítas educaram os indígenas musicalmente para o seu desempenho musical nas missas”, no entanto, os negros também tiveram grande influência na cultura musical brasileira com diferentes instrumentos e ritmos musicais. Loureiro (2012, p.46) realça que “chegando ao Brasil como escravos, os negros trouxeram consigo instrumentos de percussão como o ganzá, a cuíca, o atabaque, porém cantavam e dançavam embebidos pelos sons e ritmos de sua pátria distante”.

Nessa conjuntura, destacamos a música étnica feita pelos povos considerados mais primitivos como algumas tribos indígenas e vários povos da África, da Ásia e Oceania. Tavares (2008, p. 38) destaca que “esse gênero musical está, na maioria das vezes, relacionado a rituais religiosos e tem íntima ligação com a natureza”, a autora enfatiza a relação da música com elementos da natureza, acompanhada de dança, de instrumentos musicais construídos com materiais naturais sendo transmitida de geração em geração por meio da tradição oral, nesse sentido, os diversos ritmos e instrumentos musicais africanos influenciaram fortemente a cultura brasileira.

Sob este olhar, Gusmão (2008) destaca que no final do século XIX, o sul dos Estados Unidos produziu uma das maiores riquezas musicais daquela nação chamado jazz, com origem no encontro de características genuínas da música negra com a harmonia e os instrumentos dos brancos. “O *jazz* desenvolveu uma série de estilos ao longo do século XX, mantendo a sonoridade cheia de ruídos dos instrumentos, as inflexões do *blues* e *swing*” (p.126).

A passagem para o século XX pode ser considerada o marco determinante da transformação do pensamento medieval. A música nesse período foi marcada por grandes inovações em estruturas e outros procedimentos que fazem parte de todo contexto histórico dos períodos anteriores. Assim sendo,

No domínio musical, a agitação e a tensão manifestaram-se através de diversas experiências radicais; esses anos puseram fim não só ao período clássico-romântico, como também às convenções em matéria de tonalidade tal como os séculos XVIII e XIX as haviam entendido (GROUT & PALISCA, 2005, p.653).

Nesse sentido, muitos acontecimentos contribuíram para mudar o modo de vida e o cenário da vida real das pessoas, atingindo todos os níveis da cultura, fatores sociais e tecnológicos como o rádio, a televisão, a indústria, os compositores começam a ter contato com microfones, caixas acústicas, sintetizadores, além das descobertas da ciência e diversas outras

inovações na concepção de modernidade conforme relata Gusmão (2008, p.116), que “no século XX, os movimentos artísticos iriam sobrepor-se com velocidade vertiginosa, deixando a cronologia embaralhada”.

Do que foi exposto até aqui, percebemos a evolução que a música teve com as transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas ao longo dos anos, abrangendo diversos segmentos com sua utilização em contextos distintos. De acordo com Fonterrada (2008, p. 96) “o esforço do homem, no início do século, era assegurar sua existência e, nisso, consumia-se e se anulava-se. Anulando-se o indivíduo, por sua vez, apresenta-se uma forte tendência da extinção da arte criativa”, a partir desse pensamento surgiram os principais educadores do século XX, percebendo na educação a única maneira de se reverter a tendente situação.

Assim sendo, não há como negar que a música possui grande importância na sociedade sendo utilizada em diferentes contextos. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p.45) “a música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc”, ou seja, faz parte da educação desde há muito tempo, como podemos notar que na Grécia antiga, era considerada fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado de outras disciplinas.

Posto isso, a música é considerada por muitos estudiosos uma linguagem muito ampla capaz de desenvolver e despertar diferentes sentimentos, sensações e emoções no ser humano. É um instrumento eficaz para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da autoestima, além de poderoso meio de integração social. Daí a importância do acesso a música na vida da criança auxiliando na construção de sua identidade, no entanto, para que haja a compreensão da música como linguagem há de se conhecer seus fundamentos. A esse respeito, Gainza ressalta que:

Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos (1988, p.101).

Dessa forma, compreendemos que a música é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de diferentes habilidades no ser humano, porque mantém contato próximo com as demais disciplinas. Atualmente, existem várias discussões em relação a sua aplicação

em diferentes situações, inclusive após a promulgação da Lei Federal 11.769/2008² que torna obrigatório seu ensino nas escolas do Brasil.

Sob a perspectiva da sala de aula “a música ainda é, infelizmente e apesar dos inúmeros esforços de diversos profissionais, uma das áreas do conhecimento menos valorizada na escola, sendo vista apenas como recreação ou como elemento para “embelezar” as datas comemorativas” (TAVARES, 2008, p. 103). Sob esse aspecto,

Parece evidente que o ensino musical na escola pública não é uma prioridade para os responsáveis pela educação no Brasil, embora seja do conhecimento de todos que o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo (BRÉSCIA, 2011, p.74).

Através de estudos, observa-se que ao longo dos anos a música teve grandes avanços sociais, políticos e culturais, no entanto, ainda há muito a ser feito para que, de fato, ela possa ser usada como ferramenta eficaz proporcionando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e das relações sociais. Afinal, “quando nos referimos à arte, ou à música de forma específica, parece-nos que o tema se torna ainda mais complexo, pois pouco se discute o assunto, se comparando a outras áreas do conhecimento” (TAVARES, 2008, p. 103).

Nesse sentido, Gainza (1988, p. 38) destaca que “a educação musical deverá tender a desenvolver, mediante diversas atividades e processos musicais, a mais ampla gama de possibilidades humanas, e não apenas a tendência dominante”, isto é, sua utilização como instrumento no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

À vista disso, Fonterrada (2008, p.27) ressalta que “o principal papel da música é pedagógico, pois, sendo responsável pela ética e pela estética, está implicada na construção da moral e do caráter da nação, o que a transforma em evento público e não privado”, assim, o ensino e a aprendizagem da linguagem musical promovem o respeito as diferenças e a interação cultural podendo ser trabalhada em qualquer nível escolar. Nesse cenário,

[...] o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998, p. 48).

² Esta Lei que foi sancionada em 18 de agosto de 2008 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da educação básica com a disposição de três anos para os sistemas de ensino se adaptarem as exigências estabelecidas.

Tendo isso em vista, esta pesquisa nos traz uma ótica reflexiva sobre a contribuição da música como linguagem na educação, considerando as discussões acerca do tema que vêm ocorrendo na última década no intuito de efetivar ações que possibilitem a inclusão deste instrumento essencial nas escolas promovendo o desenvolvimento efetivo na educação, sem discriminações.

1.1 Arte/Música na Educação Brasileira

Iniciamos este tópico, afirmando a importância da Arte no contexto escolar, por ser um direito de todo cidadão ter acesso à cultura, à informação e ao lazer. No que diz respeito a educação, observa-se que muitas mudanças ocorreram nos últimos anos com reformas políticas e a ampliação do diálogo sobre seu emprego nas escolas. Para se entender melhor o processo histórico e as transformações em relação a legislação do ensino de Arte/Música nas escolas faremos uma breve contextualização sobre os avanços que tivemos até o momento com as leis que transitaram e foram fundamentais nesse contexto.

Entre as décadas de 1920 e 1930 encontram-se as primeiras tentativas de escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes, dando início a realidade da Arte como atividade extracurricular. Nesse período observa-se progressos com o crescimento de movimentos culturais importantes nesse meio como a Semana de Arte Moderna que ocorreu em São Paulo, em 1922, com o envolvimento de artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança, dentre outras expressões artísticas, trazendo inovações e fortalecendo a bandeira da Arte no país. Dessa forma,

a Semana de Arte Moderna denuncia a situação das artes no Brasil que, influenciada pelo conservadorismo europeu, colocava em planos opostos a música do presente e a música do passado. Marco na vida artística cultural brasileira, a proposta renovadora da Semana de Arte Moderna trouxe novas maneiras de entender o fazer artístico, propondo uma redefinição do ensino de arte, contestando todo aquele que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança (LOUREIRO, 2012, p.54).

No que diz respeito a música, a partir dos anos 1930 predominou o Canto Orfeônico liderado pelo compositor Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Em sua obra, Villa-Lobos reuniu a música popular urbana carioca, a temática indígena com os elementos da natureza, mas foi com o Canto Orfeônico que teve grande destaque, caracterizado como uma modalidade de canto coletivo surgido na Europa para ser um alfabetizador musical de grandes massas populares.

Nesse sentido, Bréscia (2011, p.73) discorre que “durante o governo de Getúlio Vargas, o compositor Heitor Villa-Lobos desenvolveu, com auxílio do educador Anísio Teixeira, um projeto de educação musical baseado no canto orfeônico, que se tornou disciplina obrigatória nos currículos escolares”, e desse modo, mesmo não sendo o primeiro programa de educação musical brasileiro esse projeto tinha como foco levar a linguagem musical de maneira sistemática a todo o país, sendo concretizado com sua inserção no sistema público de educação.

Nesse cenário, Gilioli (2003) explica as mudanças advindas em decorrência da implantação do movimento do canto orfeônico:

Embora o canto orfeônico só tenha alcançado âmbito nacional na década de 1930, através do eloqüente projeto de educação musical de Villa-Lobos (1887-1959) – que chegou a resultar, conforme Emília D. Jannibelli, em apresentações orfeônicas anuais regidas pelo maestro com 20.000 a 41.000 cantantes e na participação num congresso internacional orfeônico em Praga em 1936 (Jannibelli, 1971) –, a iniciativa do famoso compositor não foi pioneira, apenas tendo encontrado mais espaço político para se expressar, no regime de Vargas. Muito antes disso, nas décadas de 1910 e 1920, os educadores paulistas João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, João Baptista Julião e Honorato Faustino iniciaram um trabalho institucional intenso nesse sentido no Estado de São Paulo, organizando a disciplina Música em sua modalidade canto orfeônico nas escolas públicas e elaborando métodos de ensino para esta finalidade. (GILIOLI, 2003, p.6, grifo do autor).

Por conseguinte, em 1932 o Canto Orfeônico tornou-se disciplina oficializada nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Mesmo ano que Villa-Lobos ficou à frente da direção da Superintendência da Educação Musical e Artística - SEMA. As décadas de 30 e 40 foram o período de maior desenvolvimento dessa prática no Brasil. Assim, após cerca de 30 anos de atividade em todo o país, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, passando a vigorar efetivamente a partir de meados da década de 60.

Com a promulgação da primeira LDB, em 1961, o Canto Orfeônico perdeu espaço e foi substituído em 1964 pela Educação Musical, fato que na prática não alterou o modelo de ensino anterior conduzido por Villa-Lobos. No entanto, a música deveria abranger muito mais que o canto “a música deveria ser sentida, tocada, dançada, além de cantada” (BRÉSCIA, 2011, p.74).

É importante ressaltar que no decorrer dos anos 1920 até os anos 1970 com a chegada da LDB 5.692/71 muitas escolas tiveram experiências em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Arte. “Contribuíram para essas influências os estudos de psicologia cognitiva, psicanálise, gestalt, bem como os movimentos filosóficos que embasaram os princípios da Escola Nova” (BRASIL, 1997, p. 24).

Apesar de lutas e pelo movimento incipiente no país, a arte na educação brasileira teve seu início na década de 1970, no entanto, desde o século XIX já se notava uma tentativa para se tornar uma disciplina obrigatória nos currículos escolares (BARBOSA, 2003). No início do século XX, houve uma tentativa de se reestruturar o projeto educacional a fim de ajustá-lo à nova política nacional em vigor, levando em consideração a influência da modernização cultural advinda da crescente demanda pela industrialização predominando uma concepção utilitarista da arte, isto é, os professores encarregados de trabalhar exercícios e modelos convencionais selecionados em manuais e livros didáticos, com o objetivo principal para o domínio de técnicas. Nesse sentido,

Na educação brasileira, a formação profissional sempre se distanciou de uma formação humanística, voltando-se mais para o domínio de técnicas e para os interesses econômicos. Desse modo, a educação configura-se mais como treinamento, instrução, exploração de aptidões para o exercício de determinados trabalhos, em detrimento de uma formação que valorize o humano, além de, como tal, ser proposta, principalmente, para as classes menos favorecidas da sociedade (MARAFON, 2005, p. 63)

Ainda nesse ínterim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) esclarecem que:

Nas primeiras décadas do século XX, o ensino de Arte é identificado pela visão humanista e cientificista que demarcou as tendências pedagógicas da escola tradicional e nova. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, as influências que exerceram nas ações escolares de Arte foram tão marcantes que ainda hoje permanecem mescladas na prática de professores de Arte (BRASIL, 1997, p.23).

Em 1971, com a Reforma Educacional, durante o regime militar, surge um novo conceito no ensino de arte com a prática da polivalência. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, introduziu a obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística no currículo das escolas. Nessa retórica,

Em 1971, uma nova LDB extinguiu a educação musical e a partir daí surge a figura do professor polivalente, o qual, dentro do curso de graduação, receberia uma pequena introdução a todas as linguagens artísticas, com um pouco de música, outro tanto de artes cênicas e de artes plásticas, saindo depois para trabalhar direto com seus alunos (BRÉSCIA, 2011, p.74).

De acordo com esta reforma, as Artes Plásticas, a Música e as Artes Cênicas deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª série do primeiro grau. A partir de então os professores polivalentes deveriam trabalhar todas as linguagens em conjunto, quer

dizer, assimilando, mesmo que superficialmente, os conteúdos de cada linguagem, diminuindo consideravelmente a qualidade do conhecimento específico de cada área trabalhada. De acordo com Figueiredo (2010, p.2), “a proposta polivalente da Educação Artística contribuiu para a superficialização do ensino das artes como um todo”.

Nesse percurso, abre-se uma discussão em relação a formação do professor que tende a trabalhar todas as linguagens inclusas em Educação Artística. Tal situação alterou totalmente o cenário de ensino de música, provocou tamanha mudança que colocou em análise a Educação Musical na escola regular brasileira. Com este repto, Fonterrada (2008, p.218, grifo nosso) destaca que, desde a implantação da Lei n.5692/71 foi extinta a disciplina de educação musical sendo esta substituída pela **atividade** de educação artística.

No contexto desafiador que o ensino de música estava inserido evidencia-se um grande retrocesso em relação aos profissionais não serem habilitados para o trabalho com a música, nesse meio sobressai o profissional polivalente de Artes que deveria ensinar artes visuais, dança, música e teatro, embora não as dominasse totalmente. Sem dúvida, esse fato produziu uma precarização na forma de ensinar os conteúdos práticos de artes e música para os alunos.

É importante destacar que os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, contidos neles um currículo básico que deveria ser alcançado em todo o país sob orientação do Governo Federal, no entanto, o currículo pretendia preparar o professor de arte em apenas dois anos com capacidade para lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico simultaneamente, ou seja, um equívoco almejar formar um professor com a função de trabalhar diferentes linguagens específicas em um curto período de tempo. Nesse sentido, Barbosa (1988) salienta que,

Infelizmente, muito pouco podemos esperar dos cursos de graduação em Educação Artística que pretendem formar o professor polivalente. Este professor sai, depois de dois anos de curso universitário, incapaz de se expressar adequadamente em qualquer das linguagens (música, teatro, dança, artes plásticas, desenho), que supostamente pode ensinar [...]. A integração de linguagem que estes cursos pretendem não passa de justaposição periférica, como ouvir uma música e desenhar o que sentiu ao ouvi-la ou ilustrar um poema (p. 66).

De acordo com os PCNs de Arte (1997) a partir dos anos 80 institui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. Assim a introdução da Educação Artística no currículo escolar teve um avanço, no entanto, os cursos de curta duração, não eram suficientes, pois não estavam habilitados e preparados para trabalhar as diferentes linguagens da Arte.

Em 1987 foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM, que trouxe grandes contribuições para a área, abrindo um espaço maior para o diálogo sobre o ensino de artes nas escolas e na busca por criar metodologias eficazes para efetivação do ensino de música na realidade escolar, uma maneira de criticar o ensino polivalente até então adotado. Para Loureiro (2012),

A Anppom é, pois, ponto de referência para os programas de pós-graduação e para os pesquisadores da área da educação musical. Sua atuação mostra que, embora recente, a produção científica na área vem crescendo e seus resultados já se fazem sentir nas instituições voltadas para o ensino da música (2012, p.83).

Quatro anos mais tarde, em 1991, foi criada a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, tornando-se órgão complementar a ANPPOM e fundamental nesta perspectiva, a fim de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical brasileira. “A intenção da Abem é motivar os educadores musicais no sentido de estimular a sua produção e alargar as possibilidades de intercâmbio entre os profissionais da subárea” (LOUREIRO, 2012, p.84).

Com a redemocratização do país e a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988, inicia-se um novo processo de discussão que resultara na LDB de 1996, tal qual considera a arte como componente obrigatório do currículo da educação básica, abrangendo as linguagens da música, artes visuais, dança e teatro.

Neste cenário, Fonterrada (2008) enfatiza que:

Vivemos, no Brasil, um momento importante na Educação, pois, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, no final de 1996, o país vem se preparando para, mais uma vez, adotar novas condutas educacionais. No que diz respeito à música, abre-se, portanto, espaço para que se discuta o que é a educação musical e o que pode ou não ser apropriado para a área nas escolas brasileiras (p. 207).

Sob esse olhar, a Constituição de 1988, enfatiza o ensino de arte para todos para o exercício pleno da cidadania, ministrado em princípios como a liberdade de aprender, divulgar o pensamento a arte e o saber, isto é, todos tem direito ao acesso a arte sem distinção de qualquer natureza. Assim, define no art. 206 os princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Levando em consideração os princípios definidos pela Constituição Federal mencionados, percebe-se que na prática grande parte deles não são cumpridos, começando pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola tendo em vista a escassez de recursos e materiais, além da falta de profissionais habilitados para determinadas áreas de ensino e a desvalorização dos mesmos. No viés da promoção de maior qualidade no processo educacional e uma educação inovadora, transformadora, humana e para todos

A formação de professores é concebida como um dos componentes de mudança da Escola, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz durante, traduz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da Escola (NÓVOA, 1992).

Considerando a arte objeto de conhecimento a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, altera-se a nomenclatura de Educação Artística para Arte, conforme o artigo 35 “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (SAVIANI, 1997, p. 85).

Para que os professores pudessem trabalhar em harmonia com a LDB de 1996, em 1997 o Ministério da Educação divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte, contemplando as linguagens de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, tendo como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, objetivando um trabalho voltado ao ensino da arte enquanto possibilidade de conhecimento e expressão.

Nesse contexto, o documento deixa explícito os conteúdos, objetivos e especificidades a serem trabalhados em relação ao ensino e à aprendizagem e à arte como manifestação humana nos diferentes ambientes, relacionando-se com as demais disciplinas, afinal:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN's, 1997, p.19).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos notar que a concepção da LDB de 1996 é análoga à LDB de 1971. Observa-se que na década de 1970, a Educação Artística

abrangia todas as linguagens, o ensino de Arte, preconizado pela Lei 9.394/96, manteve o mesmo modelo, ou seja, engloba todas as áreas artísticas dentro de um mesmo componente curricular.

Em 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004), com as seguintes orientações,

[...] têm caráter obrigatório, passando, portanto, a normatizar a formação docente [...] tais diretrizes implicam a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música, o que vem sendo realizado nas diversas instituições de ensino superior (PENNA, 2012, p. 137).

Observa-se então, um lento caminhar em relação a formação específica do professor de música que agora terá amparo legal e oportunidade de se qualificar na sua área de atuação mesmo que em determinadas instituições de ensino a realidade ainda permaneça estática. Portanto, Loureiro (2012, p.76) ressalta que a “menção à música como componente curricular não garante uma mudança na atual situação. Envolve desde políticas públicas, até um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem.”

Com grande mobilização das entidades educacionais e culturais, em 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei Federal 11.769 que em seu parágrafo 6º torna conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de música no componente curricular ensino de arte, previsto no § 2º do artigo 26 da LDB de 1996. A nova variante a ser enfrentada, a partir desse momento é a formação de professores especializados para o ensino de Música.

No que tange à Educação Musical, a promulgação da Lei 11.769/2008, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica” (BRASIL, 2008), trouxe grandes expectativas e ao mesmo tempo dúvidas e insegurança para a área que depositava na contribuição da lei a esperança para a efetivação do ensino de música nas escolas.

Nessa conjuntura, é importante destacar que, apesar da Lei nº 11.769/2008 não dispor sobre a obrigatoriedade da oferta de vagas para o cargo de professor de Música, de forma detalhada, a Resolução do MEC nº 2, de 10 de maio de 2016, em seu art. 1º, §2º Inciso VII, discorre que às Secretarias de Educação competem “realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música” (BRASIL, 2016). Desta maneira, podemos deduzir que com essas orientações devem ser realizados concursos com vagas para professor de Música, tendo em vista considerar parte integrante da área de Artes. Nessa perspectiva, destaca no §1º que compete às escolas:

- I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;
- II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;
- III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;
- IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;
- V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;
- VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;
- VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula. (BRASIL, 2016).

Teoricamente, constata-se que as escolas devem assegurar em seu currículo regular o ensino de música com espaços adequados para a prática musical tendo em seu quadro de profissionais professores licenciados em música estabelecendo parcerias com outras instituições ligadas à área. Uma utopia, uma vez que:

A política educacional brasileira, nas últimas décadas do século XX e nos últimos anos, parece ter menosprezado a música no contexto escolar e fora deste, a ponto de excluí-la de currículos, programas, projetos e iniciativas maiores ligados à educação de nossas crianças e jovens em geral (BRÉSCIA, 2011, p.74-75).

Percebemos que no contexto político a Música se apresenta bem representada com amparo legal para sua inserção no ensino básico de maneira esplendorosa, no entanto, a realidade que se observa nas salas de aulas são totalmente diferentes das que estão no papel com professores sem formação específica na área e as universidades com baixa oferta de cursos voltados para cumprir com a demanda exigida pelas escolas, inadimplindo a legislação. Nesse contexto, a mesma Resolução nº 2/2016 no artigo 1º, § 3º destaca que compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

- I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;
- II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;
- III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;

VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;

VII - estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical. (BRASIL, 2016).

Sobre o que a Resolução nº 2/2016 mostra, é interessante comparar com os dados do Censo da Educação Superior de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação a oferta de matrículas dos cursos voltados as áreas de música e artes visuais.

Figura 01 – Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas no Brasil em 2019.

Posição	Curso/Cine Brasil	Matrículas	Percentual (%)	Matrículas Acumuladas	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	815.743	48,3	815.743	48,3
2	Educação física formação de professor	153.527	9,1	969.270	57,4
3	Matemática formação de professor	95.789	5,7	1.065.059	63,1
4	História formação de professor	89.729	5,3	1.154.788	68,4
5	Biologia formação de professor	79.309	4,7	1.234.097	73,1
6	Letras português formação de professor	77.459	4,6	1.311.556	77,7
7	Geografia formação de professor	55.137	3,3	1.366.693	81,0
8	Letras português inglês formação de professor	39.614	2,4	1.406.307	83,3
9	Química formação de professor	38.517	2,3	1.444.824	85,6
10	Física formação de professor	30.175	1,8	1.474.999	87,4
11	Letras inglês formação de professor	24.941	1,5	1.499.940	88,9
12	Artes visuais formação de professor	21.659	1,3	1.521.599	90,2
13	Filosofia formação de professor	20.201	1,2	1.541.800	91,4
14	Ciências sociais formação de professor	17.241	1,0	1.559.041	92,4
15	Música formação de professor	16.878	1,0	1.575.919	93,4

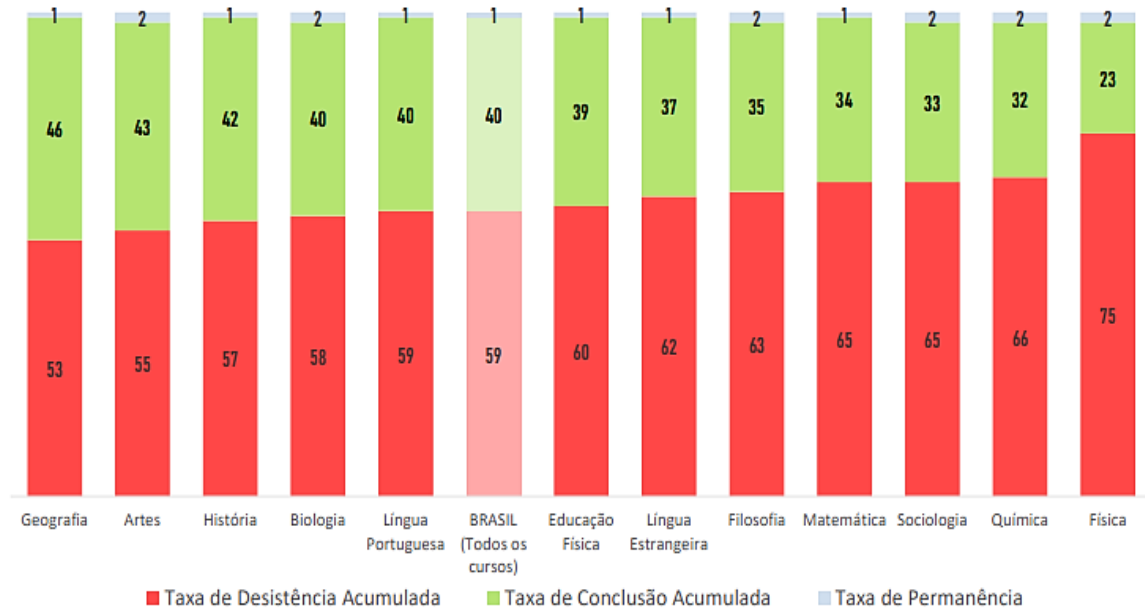
Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

Nesse sentido, percebe-se que apesar dos avanços que a área da arte/música já alcançou ainda há muito a ser feito para o real cumprimento da legislação. Notamos ainda, que muitos estudantes de licenciatura não conseguem concluir o curso contribuindo para o auto índice de

desistência consequentemente diminuindo a demanda de profissionais habilitados para exercer o ensino de arte/música nas escolas do país.

Figura 02 – Indicadores da trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura.

Indicadores de trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura para a coorte de ingressantes de 2010 – Brasil 2019

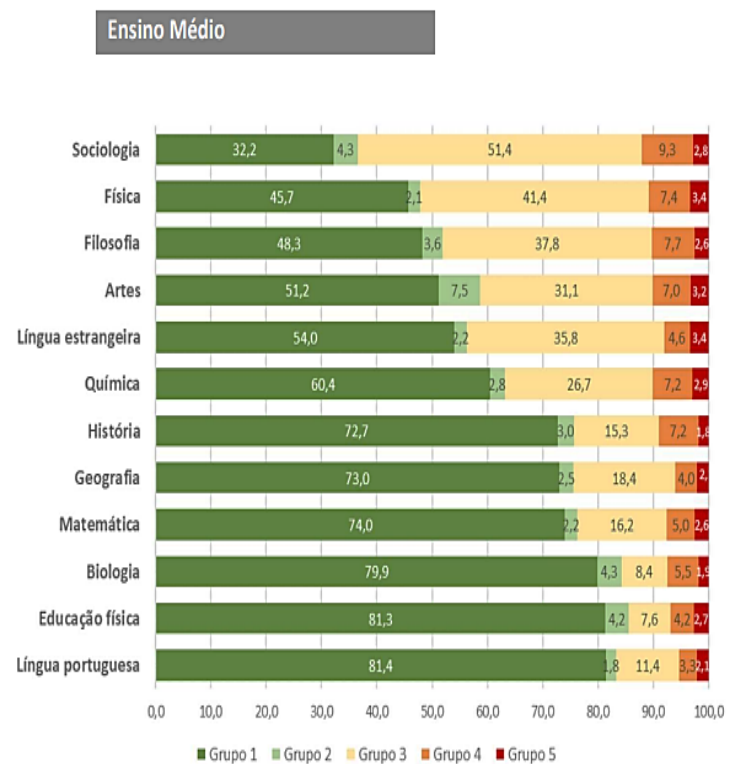


Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

No que diz respeito a discussão sobre a formação do professor de arte/música e sua atuação na educação básica, é possível evidenciar no quadro abaixo que grande parte dos profissionais possuem formação diferente da área que lecionam alavancando a precarização do ensino de arte/música que por vezes já conta com professor de uma só área para trabalhar todas as linguagens artísticas sem formação específica, que dirá alguém que sequer seja da área.

Figura 03 – distribuição dos docentes por disciplina e adequação da formação docente na educação básica.
Categorias do indicador de adequação da formação docente **Distribuição dos docentes por disciplina e categoria do indicador de adequação da formação docente – Brasil 2019**

1	Licenciatura na mesma disciplina que leciona, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Não possui curso superior completo.



Fonte: MEC/ Censo da Educação Superior de 2019.

No entanto, apesar dos dados mostrarem o baixo índice em relação a formação dos professores de arte/música no país, baixa oferta de cursos específicos na área, atuação de professores com formação diferente das que lecionam entre tantos outros desafios, se faz necessário celebrar com esperança, tendo em vista que, há dez anos, esses dados eram mais alarmantes.

À vista disso, apesar de avanços pela área da Arte/Música ao longo dos anos, especialmente com a Lei 11.769/2008, em 2 de maio de 2016, o Senado sancionou a Lei nº 13.278/16³, que alterou o § 6º do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referentes ao ensino de Artes. Assim, determina; “Art. 26 § 6º: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Nesse quadro, nota-se um retrocesso e, novamente, retoma a polivalência da Lei 5.692/71 no ensino de Artes no país, onde o professor é responsável por trabalhar todas as

³ O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

linguagens artísticas promovendo o enfraquecimento da categoria e tornando o ensino de qualidade cada vez mais distante da realidade escolar, isto é, um professor licenciado em artes visuais não está apto a ensinar música assim como o professor de dança não foi preparado para ensinar teatro e etc. Neste cenário,

a música ainda não faz parte do cotidiano das escolas do Brasil, justamente o país que diz ter a música mais rica do mundo. Triste ironia. A educação musical sobrevive apenas graças às iniciativas isoladas de professores mais interessados – principalmente os que tem uma formação básica sobre o assunto – e que se aventuram por conta própria, na tentativa de levar melodias e harmonias às salas de aula (BRÉSCIA, 2011, p.76).

Dessa forma, a presença de profissionais específicos de Música nas escolas poderá se concretizar no futuro, tendo em vista as lutas já realizadas, no entanto, seu êxito dependerá de esforços coletivos para se obter uma Educação Musical especializada. Há de se buscar caminhos para a implementação da música no currículo escolar de forma regular, sólida e significativa para o sucesso escolar de todos os estudantes nos diversos contextos educacionais.

1.2 Educação Especial, Inclusão e Educação Musical Especial

Iniciamos este tópico ressaltando a escassez de estudos sobre a Música no contexto da Educação Especial e apontamos esta lacuna como uma das justificativas para a realização desta pesquisa. Nesse sentido, buscamos fazer um breve histórico dos caminhos traçados e os avanços que a Educação Especial teve ao longo dos anos com a legislação que assegura, na teoria, o direito das pessoas com NEE.

A Educação Especial desenvolveu-se primeiro em instituições privadas; tendo seu início no período imperial onde foi criado o Instituto Benjamin Constant – IBC, em 1854. Após três anos criou-se o Instituto dos surdos-mudos, atual Instituto Nacional dos Surdos – INES, em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro - RJ; e no começo do século XX, o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento as pessoas com deficiência mental. Porém, as mudanças na educação especial ocorreram gradativamente e, no início, ainda de forma incipiente; no que diz respeito a atenção dispensada as pessoas com NEE, só foi dada a partir da LBD 4.024/61 quando lhes era assegurado o direito dos excepcionais a educação.

Em relação as pessoas excepcionais, esse mesmo documento ressalta no artigo 88 o direito desse público de ser enquadrado no sistema geral de educação, no que for possível, a fim de integrá-los na comunidade, destaca-se ainda no artigo 89 que “toda iniciativa privada,

considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimo e subvenções”.

Na década de 1970 algumas mudanças em relação aos excepcionais ocorreram com a implementação da nova LDB 5.692/71, a qual afirmava que “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” Art. 9º, de acordo com os órgãos competentes.

Ainda nessa década, em 1973, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, com intuito de impulsionar ações educacionais para pessoas com deficiência e superdotação. Entretanto, tais ações eram paliativas e representavam apenas iniciativas isoladas do Estado. Mazzotta (1989, p. 132) ressalta que a “criação do CENESP impulsionou a instalação de serviços educacionais especiais em diversos estados, seja oferecendo orientação técnica, seja dando apoio financeiro, ou ambos”.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal (1988) destaca a Educação como direito de todos e dever do Estado (art. 205), princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I) e o dever do Estado mediante a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência principalmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III).

Na sequência à Constituição, em 1990, na Tailândia ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, com objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição fundamental para se obter uma sociedade mais justa e humana. Nesse sentido,

A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas (MENEZES, 2001).

Nessa mesma década, em 1994, foi publicada a Política Nacional da Educação Especial – PNEE, que orienta o processo de “Integração Instrucional” condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os

alunos ditos normais” (p.19), nesse aspecto, considera-se que a integração subtende que os alunos com NEE participem das atividades comuns no ambiente escolar sem levar em consideração suas limitações.

Configurando tais avanços, em 1994 a Educação Especial ficou designada como direito a partir da Declaração de Salamanca realizada pela UNESCO, na Espanha. Esta declaração destaca que a educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com NEE e seus colegas, todas devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade apresentada ou diferenças que tenham. Sobre isso, Beyer H. (2006, p. 73) enfatiza que:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER H. 2006, p. 73).

Nessa perspectiva, a LBD nº 9.394/96 em seu capítulo V, artigo 58, descreve a Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Além disso, relata em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Esse documento assegura também a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, afirmando que “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado” além do mais “disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”.

Sendo assim, em suas diretrizes o Plano Nacional de Educação - PNE afirma que “a Educação Especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos”. Nesse contexto, o professor deverá ter qualificação na área a fim de que possa exercer seu papel conforme as necessidades

dos alunos, buscando compreender suas qualidades e limitações. Sobre este fato, Gonçalves (2006) critica veemente destacando que:

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.

Em consenso com a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008) enfatiza que o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeado em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Nesse cenário, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ainda assim, há muito o que se mudar nessa perspectiva onde muitos professores se sentem incapazes de trabalhar com o público da Educação Especial devido as lacunas em sua formação tornando esse processo cada vez mais distante de realidade inserida nos documentos legais, por outro lado, muitos profissionais aceitam o desafio que é trabalhar nesse contexto e descobrem o prazer e a gratificação nesse meio, assim,

Os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da Educação Especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade. (CARVALHO, 2013, p.27).

Conforme exposto sobre os documentos norteadores da Educação Especial e a respeito das práticas de inclusão, Salas de Recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Constituição Federal de 1988 em seu art. 3º inciso IV abrange como um dos principais objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, isto é, que a educação chegue a todos sem distinções conforme define o artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Ainda nesse âmbito, o texto da Política (2008) destaca que:

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 (p. 5).

O que se pode observar é que no discurso legal temos muitas leis que asseguram o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Sala de Recursos multifuncionais, no entanto, ainda são necessários muitos esforços para que o atendimento as pessoas especiais seja de fato efetivado.

Assim sendo, o atendimento deve ocorrer dentro e fora da escola promovendo o bem de todos, sem distinções de qualquer natureza para que os alunos com NEE tenham a oportunidade de se desenvolver para um bom convívio em sociedade tendo acesso à educação, ao lazer e a profissionais capacitados para que possam desenvolver suas habilidades convivendo e sendo integrados em todas as áreas da sociedade. Dessa forma,

Adaptar o ensino escolar para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (MANTOAN 2008, p. 37).

Nessa situação, a Educação Especial vem passando por mudanças no que se refere ao processo de inclusão de pessoas com NEE. Atualmente, têm ocorrido diversos debates e estudos pertinentes ao assunto e há um olhar mais apurado para esta modalidade de educação com leis, diretrizes e documentos oficiais que amparam esse público.

Sobre essa ótica Martins (2010, p. 204) afirma que a “área pedagógica deve ser, realmente, cada vez mais aperfeiçoada e, nesse sentido, evidencia-se a necessidade do professor

não ser preparado para atuar com um *aluno ideal*, com um *aluno padrão*, mas para acolher e ensinar a diversidade do alunado, seja ela de que tipo for”. Dessa forma,

Nesse rumo sabemos da deficiência na formação do professor que deixa a desejar em muitos aspectos, a inclusão é um deles, não há um trabalho efetivo nas licenciaturas para preparar o profissional que atuará no ensino básico que na maioria das vezes não vivencia na graduação alguma experiência nesse contexto. Por consequência, “Toda a formação encerra um projeto de ação e de transformação. Não há projeto sem opções. As minhas, passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo” (NÓVOA, 1992, p.28-31).

No que concerne à Educação Especial é importante se atentar ao fato de ser uma modalidade de educação que se inseriu na política educacional brasileira, no contexto da “educação para todos”, na década de 1990, ou seja, é um processo que vem ganhando espaço na sociedade, mas que ainda precisa ser melhor entendido, principalmente no contexto da educação musical. Nesse cenário, Joly (1994, p.179) comenta que

um professor de Música que tenha em sua formação elementos da pedagogia, psicologia e uma sólida preparação musical é capaz de analisar as capacidades de seus alunos e planejar atividades musicais que possam contribuir para o desenvolvimento geral da criança, seja ela especial ou não (JOLY 1994, p.179).

Nesse sentido, a Educação Musical voltada para alunos com necessidades educacionais especiais, a chamada Educação Musical Especial, vem ganhando interesse nas últimas décadas em encontros e congressos nacionais promovidos pela ABEM e ANPPOM, principalmente após a LDBEN 9.394/96 em relação a inclusão de alunos com deficiência na classe comum.

Como já citado, um dos elementos primordiais para o desenvolvimento dessa pesquisa diz respeito a insuficiência teórica e prática de estudos voltados para a Música na Educação Especial, conseqüentemente por ser considerada uma área com carência de ações e projetos. Dessa forma é fundamental apropriar-se de conhecimentos específicos considerando que:

a presença de alunos com necessidades particulares nas salas de aula das escolas comuns põe em questão o caráter conservador da instituição e revela, ao mesmo tempo, os limites de uma formação de docentes pouco atenta a tais demandas, para as quais o professor é um sujeito essencial (CURY, 2016, p. 21).

Nesse panorama Martins (2010, p. 219) discorre que “a permanência, com qualidade, das crianças com deficiência na escola é garantida por meio da formação continuada dos

professores, da orientação aos funcionários, da adaptação do currículo e estrutura física adequada”. Dessa forma, possibilitar as crianças o contato com a atividade musical no contexto inclusivo auxilia na troca de conhecimentos, nas emoções, bem como oportuniza a participação em grupos escolares nos quais elas estão inseridas e são fundamentais para o desenvolvimento de suas habilidades e melhor convivência no meio social. Assim, Brito (2003) ressalta que:

Aceitando a proposição de que a música deve promover o ser humano acima de tudo, devemos ter claro que o trabalho nessa área deve incluir todos os alunos. Longe da concepção europeia do século passado, que selecionava os “talentos naturais”, é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo, todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinando! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (p. 53).

Nesse sentido, é fundamental que se discuta e pesquise cada vez mais sobre arte, educação especial, educação inclusiva, música e sua inter-relação a fim de elaborar e efetivar políticas públicas, especialmente educacionais, que priorizem as mesmas oportunidades para todos, o acesso ao conhecimento artístico e à cultura por meio da escola, para que se possibilite o sentimento de pertencimento ao mundo culto, à apropriação da arte e à formação dos sentidos.

Embora tenhamos visto que a educação musical apresenta uma ampla história e que existem distintas maneiras de trabalho no ensino regular e em outros espaços, poucos são profissionais que buscam aprofundamento teórico-metodológico para sua prática em sala de aula. Posto isso, abordaremos na próxima seção os métodos ativos em educação musical mais significativos no século XX que trazem grandes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem musical em ambientes distintos.

SEÇÃO II MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Ao longo dos anos ocorreram grandes mudanças no processo de ensino e aprendizagem no campo da Educação Musical. Propostas que trouxeram novos caminhos para o ensino da música com possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa arte fundamental na vida do ser humano. Conhecer as propostas metodológicas de grandes referências da pedagogia musical nos faz compreender melhor e valorizar a área que ao longo dos anos vem trazendo importantes contribuições para a sociedade.

Desde seu surgimento até as práticas pedagógicas mais utilizadas atualmente, ocorreram transformações significativas de diversos teóricos no âmbito educacional, construções de métodos⁴ ativos em educação musical que até os dias atuais fazem parte da formação de muitos educadores pelo mundo. Nesse sentido,

Por método ativo entende-se uma educação musical pautada na experiência de vida, na vivência prática, que aproxima a música e o educando, diferenciando-se, assim, da prática tradicional do ensino de música, em que o contato do aluno com a música se dá por meio da teoria e da técnica, com ênfase na compreensão racional de conceitos, apartada da vivência musical (MANTOVANI, 2009, p. 39).

Tais ideias se estenderam ao longo do século XX para a Educação Musical e conduziram ao surgimento de propostas metodológicas presentes nos dias de hoje, portanto, nesta seção abordaremos as propostas de Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e a abordagem de Carl Orff (1895-1982) que servem como subsídio para o trabalho de música em diferentes espaços educacionais. A proposta pedagógica de Jaques-Dalcroze (1865-1950) será apresentada na terceira seção tendo em vista ser considerada a pioneira no processo ensino e aprendizagem musical e um dos eixos fundamentais desse estudo.

⁴ Nem todas as propostas podem ser chamadas de métodos, na acepção da palavra, pois muitas delas não foram elaboradas por seus idealizadores com esse objetivo, mas sim pautadas nas experiências vivenciadas por eles ao longo de suas carreiras no processo de ensino e aprendizagem musical.

2.1 Zoltán Kodály

“Nossa época de mecanização conduz por uma estrada que, no final, verá o próprio homem transformado em máquina; somente o espírito do canto pode nos salvar deste destino.”
Zoltán Kodály

O compositor, educador e pedagogo húngaro Zoltán Kodály nasceu em 16 de dezembro de 1882 em uma família de músicos amadores e morreu em 6 de março de 1967 na Hungria. Considerado um dos principais pedagogos musicais do século XX com influências até os dias atuais. Inicialmente inclinado às letras, frequentou a Universidade de Filosofia, Línguas e Literatura em Budapeste.

Foi aluno da Academia Liszt de Música, onde graduou-se em Composição em 1904, aos 22 anos. Em 1905, em parceria com o compositor Béla Bartók iniciou seu trabalho, registrando as músicas folclóricas originais em viagens realizadas no interior do país. Sobre isso, Corvina (1975, p. 23) realça que “La música folklórica es música viva, de alto nível; y constituye una serie interminable de obras de arte. Bartók consideraba que una canción folklórica tiene el mismo valor estético que las fugas de Bach o las sonatas de Beethoven”, eis então o estimado valor dado a música materna.

Conforme Cruz (1988, p.6) “Kodály estudou Filosofias e Métodos de Educação Musical de várias épocas e, em especial, os utilizados por seus contemporâneos noutros países, com o objectivo de poder aconselhar seus alunos e seguidores na procura de soluções para os problemas que põem a um professor de música”, nesse meio, era um homem culto e ativo na vida cultural e política de seu país. Assim, em 1907 foi convidado pela Academia de Música de Budapeste para lecionar Teoria Musical e Composição.

Cruz (1988, p. 10) ressalta que “o seu trabalho como pedagogo e professor foi notável, não só por ter ensinado diferentes gerações de músicos mundialmente conhecidos, mas por ter incansavelmente difundido o seu novo conceito de Educação”, ou seja, ensinar música nas escolas de um jeito que não seja uma tortura, mas um prazer e o professor é um dos protagonistas desse processo. Sobre isso, Szönyi (1976, p. 82) afirma que “A vocação do professor de música, como a de qualquer educador, surge sobretudo do amor: o amor à criança, o amor à música e o amor a beleza”. Nesse sentido,

Transformar a vida da escola, vivenciar a inclusão, aderir a novas práticas sociais, inspiradas na diversidade, promover interações e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação partilhada, ao estabelecimento de novas relações com o conhecimento e a cultura, que estimulem a

busca, a comparação, a crítica, a análise, a reflexão, a iniciativa e a criatividade (MARTINS, 2010, p.19).

De acordo com Mateiro e Ilari (2011) para Kodály as aulas de música deveriam ser regulares nas escolas, como meio de proporcionar o pensar musical, contribuindo para a alfabetização e vida do cidadão, isto é, o aluno em contato com a apreciação, apropriando-se do pensar, ouvir e expressar musical, tendo a capacidade de ler e escrever segundo a linguagem musical tradicional. Neste sentido, Fonterrada complementa que,

A meta de Kodály era ensinar o espírito do canto para todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical; a ideia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer. Na proposta, pensada para uma larga aplicação do método em todas as escolas do país, ele pretendia educar o público para a música de concerto. O grande interesse de Kodály era proporcionar o enriquecimento da vida, valorizando os aspectos criativos e humanos, pela prática musical (2008, p. 155).

Segundo o método Kodály, o uso da voz é de fundamental importância, diferenciando-se de outras pedagogias musicais, assim sendo o cantar envolve três espécies de materiais: (a) canções e jogos infantis da língua materna; (b) melodias folclóricas nacionais e (c) temas derivados do repertório erudito ocidental.

Nesse contexto, Cruz (1988, p. 10) destaca que “a música não deve ser abordada pelo lado intelectual ou racional, nem transmitida à criança como um sistema algébrico de símbolos ou como a escrita secreta de uma linguagem com que ela não tem qualquer ligação”, quer dizer, no pensamento de Kodály a criança deve apontar o caminho por meio da intuição, sendo dever da escola fazer com que a experiência musical aconteça de forma agradável.

De acordo com as ideias de Kodály a música folclórica está presente em cada cultura sendo transmitida de pai para filho, incluindo as variações ocasionadas pelo regionalismo e aspecto social. Nesse sentido, estão presentes em seu repertório cantigas de trabalho, canções de casamentos, de colheitas dentre outras.

A partir da década de 1970 a proposta de alfabetização de Kodály é difundida pelo mundo chegando aos países da América do Sul como Argentina, Chile e Peru, no entanto, o Brasil só começa a ter contato de fato, através do educador húngaro Ian Guest que se radicou no Brasil e expandiu a proposta de Kodály no país desde 1986. Nesse cenário, o Brasil retardou a difusão da proposta pelo país, em relação aos demais países.

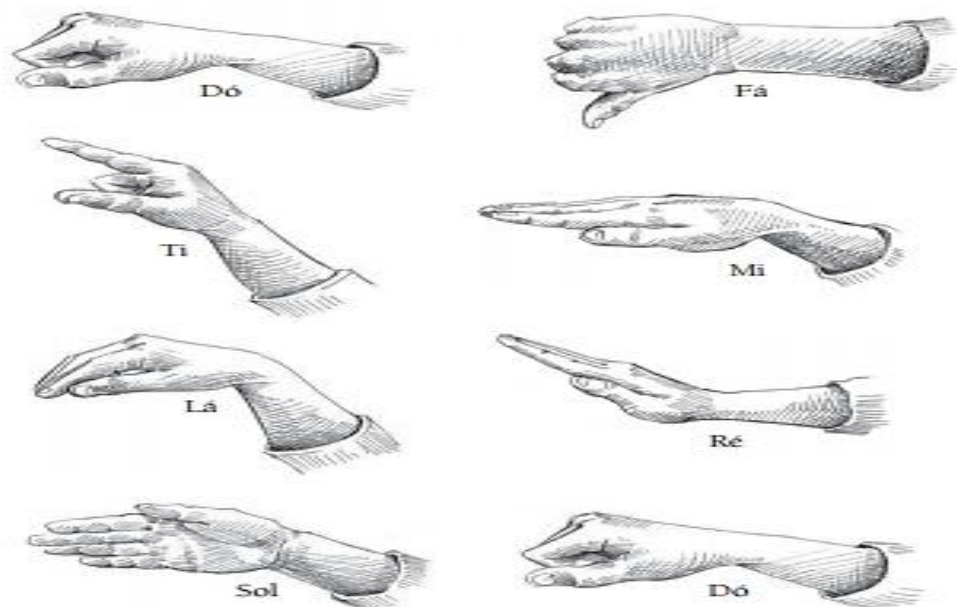
Conforme relatam as autoras Mateiro e Ilari (2011) as primeiras interações com a pedagogia Kodály chegam à América do Sul via Argentina, em 1969, e no Chile e no Peru em 1970. Embora Kodály tenha viajado por vários países, ele não esteve pessoalmente no Brasil.

Por isso, com a expansão do método Kodály pelo mundo outros professores brasileiros tiveram contato e formação nessa proposta, contribuindo com a divulgação de cursos de curta duração oferecidos para diferentes universidades no Brasil e curso de introdução à pedagogia Kodály na Hungria.

Pelo fato de se utilizar a voz como instrumento principal a pedagogia Kodály possibilita que todas as pessoas tenham acesso no processo de musicalização, inclusive o público-alvo da educação especial no desenvolvimento de alunos com NEE uma vez que a música colabora na formação total do ser humano, fazendo parte de seu cotidiano dos que tem a oportunidade de estar em contato. Nesse contexto, Mateiro e Ilari (2011, p.66) enfatizam que “o uso da voz como ponto de partida para a musicalização permite que o ensino aconteça em grupo e possibilita a inclusão de participantes, independentemente de seu poder aquisitivo, pois não há necessidade de adquirir um instrumento”.

Um recurso fundamental na pedagogia de Kodály é a manossolfa, sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem das alturas das notas da escala musical. Os gestos devem ser apresentados passo a passo pelo professor de acordo com as melodias representadas pela mão, conforme ilustração abaixo.

Figura 04 – Manossolfa



Fonte: Mateiro e Ilari (2011, p.74).

Nesse sistema o ensino das melodias parte de dois aspectos: (a) da escala pentatônica para a cromática e (b) da leitura relativa Dó Móvel para a absoluta.

Além do trabalho com melodias e o manossolfa, o método de Kodály utiliza o ensino de ritmos derivados do folclore, com o destaque para sílabas representadas nas figuras musicais. As sílabas têm como objetivo dar suporte nas dificuldades dos alunos, assim, uma pulsação equivale a sílaba (Ta), enquanto meia pulsação a sílaba (Ti) e na pausa temos o silêncio que também faz parte da música.

Em sala de aula as atividades propostas por Zoltán Kodály podem ser realizadas explorando tanto o ritmo quanto a melodia, lembrando sempre que o professor tem papel fundamental nesse processo para que os alunos desempenhem as práticas com propriedade. Assim sendo, o professor bate palmas cantando os ritmos e os alunos o imitam de acordo com a sílaba executada, de modo que todos aprendam a canção inteira, pode haver divisão entre os alunos, enquanto uns cantam outros podem desenvolver a parte rítmica com palmas em conjunto, levando em consideração o repertório de cantigas de rodas e canções folclóricas em vista da valorização da cultura local.

Nesse âmbito, os alunos iniciam sua aprendizagem, gradativamente com o professor sendo o modelo musical, sem a utilização de instrumentos a não ser a voz referenciando as alturas da escala. O foco da aprendizagem não é a memorização teórica dos conteúdos, mas sim provocar no aluno a percepção, memorização, internalização completa das alturas trabalhadas, isto é, a fluência musical, do imitativo para o intelectual, quanto antes o aluno desenvolver atividades musicais mais facilidade terá para o aprendizado.

Nesse contexto, Corvina (1975, p.164) esclarece que “El nivel escolar integral de los niños que asisten a las escuelas primarias especiales de música, es más alto que el de los niños que asisten a las escuelas primarias regulares...”, ou seja, os alunos que tem contato com a atividade musical desde tenra idade tem melhor rendimento em comparação aos alunos que não tem acesso a esta arte, ainda que em ambientes diferentes de aprendizado.

É importante salientar que na Hungria a estrutura de ensino para as crianças é diferente do Brasil. Conforme explica SZÖNYI (1976),

A estrutura da formação musical na Hungria é consistente e de fácil estudo. Todas as escolas infantis, ou jardins de infância, na Hungria tem um sistema uniforme dirigido para crianças de 3 a 6 anos. Esse sistema proporciona atividades musicais regulares durante as aulas, com jogos e canções, mas algumas escolas complementam essas atividades com dois períodos semanais de trinta minutos nos quais se ajuda a criança desenvolver o ouvido e o ritmo, a cantar com clareza e exatidão e adquirir os princípios gerais do ritmo e da melodia (p.10-11).

Nesse cenário, cabe ressaltar que o objetivo do ensino de música nas escolas brasileiras não está relacionado a produção de músicos virtuosos ou cantores de ópera, o intuito maior

nesse meio é aproximar a criança do ambiente musical possibilitando o contato com as atividades como instrumento para o desenvolvimento de suas habilidades e aquisição de conhecimentos e valorização relacionados a cultura do país.

Kodály sempre mencionava que ser “um bom músico e um bom professor, são condições indispensáveis para a prossecução de uma boa educação musical” (CRUZ, 1988, p.7). Assim sendo,

Os professores são uma peça-chave em um sistema democrático de educação preocupado com os direitos humanos, com a paz e com a democracia, cuja função consiste em apresentar aos alunos a problemática mundial e demonstrar-lhes a importância que tem encontrar respostas satisfatórias para resolvê-la (TUVILLA 2004, p. 192).

Nesse cenário a proposta metodológica deixada pelo autor mostra a importância de se valorizar a educação musical com a formação de bons professores que atuarão no ensino musical às crianças de nosso país incentivando no desenvolvimento cultural e possibilitando o desenvolvimento de um cidadão livre as interpretações que a arte produz independentemente da condição social em que vivem.

“A música é para todos. Temos a obrigação de aproximar toda a população das artes e estas da população” (KODÁLY apud CRUZ 1988, p.10). Com esta afirmação temos esperança que a música realmente chegue para todos por meio da escola que é o espaço próprio e legal de se construir uma sociedade justa e digna através da educação. Sob este olhar,

Na perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade, os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e nem prever quanto esses alunos irão aprender. A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e também não justifica um ensino à parte, diversificando, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. (MACHADO, 2009, p. 98).

Até aqui descrevemos as principais ideias de Zoltán Kodály levando em conta os aspectos históricos e sociais, ligados a cultura de um país, a preservação da tradição musical e a música como um meio de socialização acessível a todos conforme pensava o mesmo. A seguir, será descrita a proposta do educador musical belga, Edgar Willems.

2.2 Edgar Willems

*“Crer na música é acreditar na possível
harmonia entre os homens.”
Edgar Willems*

Edgar Willems nasceu em 13 de outubro de 1890, na cidade de Lanaken, Bélgica, e faleceu em 18 de junho de 1978, em Genebra, Suíça. Foi aluno do educador e pedagogo musical Jacques-Dalcroze, desde cedo, demonstrou interesse pela música e pela pintura e procurou perceber a importância da música no desenvolvimento da criança. Influenciado pela psicologia, acreditava que a iniciação musical desenvolvia nas crianças o amor pela música e as preparava para a prática vocal e instrumental.

Segundo Parejo (2011, p. 93) “Willems estabeleceu como bases essenciais para a educação musical, primeiramente, a relação íntima entre os elementos constitutivos da música e a natureza humana, a que chamou “princípios psicológicos” e, depois, um material sonoro muito rico, que concebeu e colocou a ponto”, isto é, a vivência consistente dos elementos rítmicos e auditivos da música fundamentais na iniciação musical. Simões (1990), destaca as qualidades do educador adquiridas ao longo dos anos,

Artisticamente polivalente: piano, órgão, violino, instrumentos de sopro vários (costumava dizer que seu bom ouvido harmônico se devia aos baixos que realizava no trombone da fanfarra) improvisação, composição, etc., eram as práticas correntes no seu dia a dia e a grande base de uma formação musical essencialmente autodidata (1990, p. 6).

Buscando compreender a conexão entre o som e a natureza humana, Willems segue um parâmetro semelhante ao da aquisição da língua materna, ou seja, sendo acessível a todos, possibilitando o desenvolvimento do ouvido, do sentido rítmico e da musicalidade como um todo, dando subsídio para a utilização da sua abordagem na educação especial no contexto inclusivo.

Nesse caso, é necessário silenciar as dificuldades e amplificar as qualidades, o que cada criança dispõe de melhor, valorizando seu potencial musical principalmente através da voz que é um instrumento comum a todos, assim,

Através do material sonoro, pode-se educar e trabalhar o ouvido das crianças que não conseguem repetir nem mesmo um único som. Mesmo que aparentemente as crianças não tenham dotes musicais, elas, no entanto possuem vários elementos necessários a musicalidade: o sentido de movimento, da intensidade e do timbre. Quando a criança não possui nenhuma deficiência física, a aparente deficiência musical ocorre porque a sua sensorialidade não foi despertada para a percepção do fenômeno musical e a sua reação afetiva à música está ausente (MEDEIROS, 1997, p. 16-17).

Edgar Willems foi aluno de Jacques-Dalcroze que em sua pedagogia estabelece o desenvolvimento integral do ser, isto é, corpo, mente e espírito. Com esse contato, suas ideias sofreram influência, buscando em sua metodologia um ensino de música mais ativo e vivo com foco no desenvolvimento da criança. Desse modo,

Na visão de Willems, o desenvolvimento musical pode ser alcançado por qualquer pessoa e a primeira instância dessa aprendizagem é a escuta. Antes de ensinar o nome das notas e os valores de duração, ensinar intervalos e compassos, o aluno deve ouvir e sentir a música, vivenciando os fenômenos musicais, procurando discernir atenta e intuitivamente as relações sonoras entre dois sons (mais agudo ou mais grave), assim como a duração maior ou menor de determinados sons. Os conhecimentos teóricos só terão importância se forem o resultado de uma experiência musical vivenciada. (PAZ, 1949, p. 47).

Portanto, a música é arte dos sons e Willems acredita que se existe som, também há o elemento material e espiritual, unidade de vida interior, espírito que se observa em qualquer produção humana. Nessa concepção, dedicou-se em desenvolver um método capaz de permitir que qualquer criança, mesmo sem habilidades especiais, pudesse descobrir o seu potencial criativo, visto que “o importante não é o método, mas ter método; quando utilizado de maneira progressiva não apresenta dificuldades” (PAZ, 2013, p. 19 e 21).

Por ser um exímio pesquisador a produção do educador musical Willems é basicamente pedagógica, com livros, artigos, textos didáticos sobre seu método com peças musicais didáticas de iniciação ao piano no formato de cadernos pedagógicos. Em suas obras buscou refletir sobre suas concepções, preocupado em possibilitar o acesso ao contato musical para todos.

Na abordagem willemsiana, o ritmo tem primazia em relação à melodia, ou seja, o ritmo é considerado o elemento mais importante e a melodia a parte que marca mais na música. Nesse sentido, o canto tem fundamental importância na educação das crianças, sendo o conjunto de harmonia, melodia e ritmo os meios para se desenvolver a acuidade auditiva e musicalidade do ser por meio de fontes sonoras e instrumentos diversos como flautas de êmbolo, família de sinos, carrilhão intratonal, sirenes e em especial instrumentos de percussão.

Parejo (2011) ressalta que embora a faixa etária possa ser adaptada à realidade de cada situação, a iniciação musical de acordo com o método Willems baseia-se em quatro etapas pedagógicas, podendo se iniciar aos 3 anos de idade. Deste modo, temos o primeiro grau, indicado para a faixa etária de 3 e 4 anos, no segundo, iniciação musical para as faixas de 4 e 5 anos, terceiro grau, pré-solfejo e pré-instrumental dos 5 aos 6 anos e no quarto grau o solfejo

vivo, recomendo para os 6 e 7 anos. Nesse cenário, a autora enumera algumas das propostas musicais adaptadas e seus objetivos de acordo com o método de Willems, da seguinte forma:

1. Canções populares tradicionais;
2. Canções simples para principiantes – elaboradas sobre palavras e ações cotidianas (Bom dia, Onde está? Papai, Mamãe, entre outras), compostas na própria aula;
3. Canções que preparam para a prática instrumental – compostas sobre o pentacorde, permitem utilizar os cinco dedos, ao piano. Antes de executar a canção ao instrumento, convém fazer cantá-la com a letra, em seguida em “lá, lá, lá”, depois, transpondo-a para diferentes tonalidades e, finalmente, cantar na tonalidade de Dó M com os nomes das notas;
4. Canções de intervalos – têm a intenção de preparar o treinamento intervalar futuro, devem ser cantadas primeiramente com a letra, depois em “lá, lá, lá” e, mais adiante, com os nomes das notas. Os intervalos são apresentados na seguinte progressão: 2ª M e m; 3ª M e m; 5ª e 4ª j; 6ª M e m; 8ª j; 7ª M e m; 5ª dim; 4ª aum;
5. Canções para cantar com mímica – aqui Willems pensa no valor expressivo e plástico das expressões faciais e movimentos corporais;
6. Canções ritmadas – são canções que possibilitam movimentos naturais como embalar, saltar, correr, balançar, trabalhar nuances de velocidade e, mais tarde, bater os tempos e os ritmos. Essas mesmas canções, além de trabalhar o instinto rítmico, muitas vezes preparam a percepção de acordes e harmonias.
7. Canções improvisadas – partem de ritmos corporais ou de palavras ou frases que as crianças gostam de repetir, o professor estará atento para canalizar esses momentos espontâneos. (PAREJO, 2011, p.104).

Dessa maneira as atividades de acordo com a proposta de Willems devem explorar o lado sensorial através de instrumentos musicais como a flauta de êmbolo, sinos, apitos, a percepção rítmica por meio de palmas ou instrumentos de percussão com a participação de cada aluno representando seu próprio ritmo, canções folclóricas no desenvolvimento da voz e movimentos corporais em diferentes andamentos explorando os espaços do ambiente utilizado, lembrando da importância de abrir atmosfera para que os alunos criem suas canções, improvisos desenvolvendo suas capacidades.

Assim sendo, o método de Willems permite ao aluno o desenvolvimento de habilidades motoras com as canções ritmadas, onde Protásio (2019, p. 47) destaca que “As canções desempenham função importante na metodologia de Edgar Willems, sobretudo na infância – sejam canções simples, sejam canções com intervalos, que, segundo ele, devem proporcionar alegria e provocar o desejo de fazer música”, a exploração de movimentos corporais, a fala com palavras e frases repetidas e o improviso, além do aprendizado de canções populares valorizando o folclore e a música de cada região. Nessa perspectiva, Medeiros (1997, p. 20) realça que “É importante que as crianças conheçam as canções folclóricas de seu país ou região, cabendo ao professor fazer uma seleção daquelas que sejam interessantes do ponto de vista do ritmo, dos intervalos, dos acordes ou dos modos”, a autora destaca ainda que

Os primeiros contatos com o mundo sonoro deverão despertar o amor das crianças pelo som e pelo movimento, fazendo com que elas se locomovam com canções e ritmos, utilizando exercícios que as encaminhem a uma escuta sensível do som, sendo estimuladas a prestar atenção a todos os ruídos e a todos os sons da natureza (MEDEIROS, 1997, p. 16).

Edgar Willems viajou por alguns países divulgando sua obra, passando pelo Brasil por três vezes, em 1963 e nos anos de 1971 e 1972, todas as vezes esteve na Bahia e no último ano viajou por alguns outros estados brasileiros. A cidade de Salvador conta com seu representante oficial no Brasil, o Instituto de Educação Musical - IEM, fundado em 1992, e dirigido por Carmen Maria Rocha.

É importante mencionar que a educação musical vivenciada no Brasil difere em diversos fatores da realidade apresentada pelos métodos ativos em educação musical em outros países deixando livre a imaginação, criatividade e bom senso do professor para aproveitar ao máximo as possibilidades de cada método sem perder sua essência. Nesse sentido,

O professor deve prestar muita atenção à participação activa e ao desenvolvimento da capacidade inventiva dos alunos: ele é convidado a não se limitar a fazer uma série de exercícios exteriores e superficiais, mas sim realizar um trabalho no qual, através dos diferentes ritmos, melodias, harmonia primitiva, clássica ou moderna, canto, canções e movimentos corporais, seja capaz de criar momentos vitais, nos quais todas as suas faculdades e a dos seus alunos possam ser expressas, compartilhadas e harmonizadas (CHAPUIS 1990, p. 9).

A aplicação do método Willems na educação musical requer condições e recursos materiais e humanos, no entanto, ainda é bastante difundido e empregado em escolas de música do Brasil, alcançando resultados satisfatórios e trazendo indiscutíveis contribuições, levando em consideração a proposta baseada em elementos rítmico-melódicos com auxílio de instrumentos e fontes sonoras distintas no desenvolvimento integral da criança. Até aqui descrevemos a proposta do educador Edgar Willems, em seguida, será descrita a proposta do educador musical Carl Orff.

2.3 Carl Orff

Nasceu em Munique, Alemanha em 10 de julho de 1895, faleceu em 29 de março de 1982 na mesma cidade. Compositor, maestro e professor, Carl Orff teve contato cedo com a música, pois seus pais conviviam com a arte. Em 1900, iniciou seus estudos em piano, sob orientação de sua mãe, Paula Koestler, a qual tocava com perfeição recebendo o título de concertista com apenas 12 anos de idade (BONA, 2011).

Entre 1912 e 1914 Orff estudou na Academia de Música de Munique. Recebeu influência dos movimentos musicais presentes no início do século XX, conhecendo obras de grandes nomes como Strauss e Debussy, sons futuristas e a proposta atonal de Arnold Schoenberg abrindo sua mente para novas perspectivas musicais.

Carl Orff desenvolveu um estilo de composição baseado em experimentos criativos, teve contato com a ópera de Monteverdi, o que contribuiu para o seu desempenho como compositor. Estreou entre os anos de 1937 e 1953 importantes obras, entre elas Carmina Burana, considerada uma de suas principais criações.

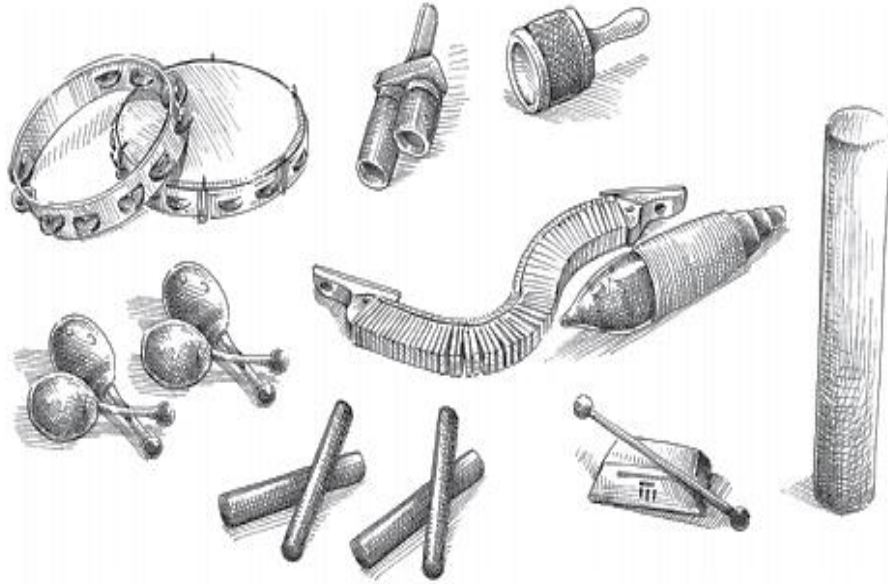
A produção musical e pedagógica de Orff é constituída basicamente de obras vocais, instrumentais e música cênica, composições com aporte no piano e instrumentos de percussão. Fez obras para coro e instrumentos, para voz e piano e produziu ainda peças para coro a cappella e para coro falado. Nesse sentido,

Orff diz que não criou um método, somente orientações pedagógicas. Surgiu no auge do movimento dalcrozeano, herdou dele a ênfase no movimento como reação à excessiva teorização. Criou em 1920 a Escola de Ginástica e Dança e em 1924 a Günter Schule. Sofreu influências de Die Ghilev, Isadora Duncan e Dalcroze. Orff dizia que a música é global, ela une tudo. A palavra, o ritmo e a dança. Tudo é um só processo. Busca a criação do sentimento de expressão e não o virtuosismo mecânico. O lema é imitar, reproduzir, inventar e interpretar (FERNANDES e JUSTI 2019, p. 6).

Deste modo, a proposta de Carl Orff [...] não é uma mera construção pedagógica ou um método, mas uma cristalização do processo histórico, cuja meta consiste em conectar, por meio da vivência sintética, a criança e o adolescente à herança do mundo ocidental (GRAETZER; YEPES, 1983, p. 18).

Em 1930 inicia-se a produção de cadernos com peças para conjuntos instrumentais como flauta doce, percussão, piano, violino, além de obra escolar para crianças. Para entender o material pedagógico de Orff é importante saber que foram realizados experimentos com alunos de ginástica, dança e música, onde suas ideias sazouaram-se.

Figura 06 -Instrumental Orff: 1 pandeiro, 1 pandeiro sem pele, 1 agogô de madeira, 1 afoxé, 1 kokirico, 1 reco-reco, 2 pares de maracas (mexicanas), 1 tubo de metal (ganzá), 1 bloco de madeira, 1 baqueta, 2 pares de clavos.



Fonte: Bona (2011, p.148).

Segundo Fonterrada (2008, p.163-164) “o instrumental é de excelente qualidade musical, com boa ressonância e afinação, e permite uma massa sonora importante, com timbres diversificados, o que permite as crianças entrarem em contato com princípios básicos de combinação de timbres, a partir da experimentação”. Dessa forma, o conjunto de instrumentos possibilita a reprodução de canções que a criança canta, escuta e cria, e permite o acompanhamento harmônico elementar necessário para completar a música elementar (GRAETZER; YEPES, 1983).

Na prática os professores podem trabalhar a proposta de Carl Orff nas salas de aulas, desde que disponham do material necessário para a atividade musical, além de conhecimentos básicos sobre o método tendo em vista que o ritmo orffeano é basicamente o ritmo da fala, encontrado nas parlendas, rimas e canções infantis. Assim predominam as rodas, versos, adivinhas, acalantos, entre outras expressões advindas de várias culturas, países e épocas, uma música verdadeiramente infantil (GRAETZER; YEPES, 1983). Um dos elementos fundamentais da proposta orffeana é a improvisação,

A prática da improvisação tem um papel importante em sua proposta pedagógica e está presente desde os primeiros estágios, até chegar à sua forma madura, em estágios superiores de desenvolvimento. Dentro da proposta, assumem importante papel as atividades de eco (repetir o que se ouviu) e pergunta e resposta (improvisar um seguimento musical depois de ouvir um estímulo). Outra conduta bastante utilizada por ele são os ostinatti, figurações rítmicas ou melódicas repetidas, sobre as quais se pode improvisar vocalmente ou ao instrumento (FONTEERRADA, 2008, p. 161).

Bona (2011, p.141) destaca a “prática de movimentos, as atividades rítmicas e o aprendizado da melodia ocorrem de forma simultânea: o movimento ou gesto pode ser traduzido em ritmo ou som; de modo inverso, um som ou ritmo pode gerar um gesto, movimento ou dança”. Desse modo, o corpo, para Orff, funciona como um instrumento capaz de produzir os mais diferentes timbres, sendo essa percussão corporal um dos principais fundamentos de sua metodologia. Os planos corporais trabalhados são: pés, palmadas nos joelhos, estalos, palmas, obtendo-se quatro planos corporais e sonoros e uma rica variedade de esquemas rítmicos (FERNANDES e JUSTI, 2019, p.16).

“Na perspectiva da inclusão escolar, a adaptação tem sentido oposto e é testemunho de emancipação intelectual e consequência de um processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece” (MANTOAN, 2008, p.37). Nesse sentido, muitos críticos consideram a proposta de ensino musical de Orff elitista levando em conta o valor dos instrumentos, mas o professor tem autonomia para adequar a realidade e características de cada grupo podendo utilizar instrumentos ou materiais mais acessíveis que permitam a vivência musical em atividades de exploração corporal e o uso da voz que está ao alcance de todos sendo ferramenta elementar no processo de ensino e aprendizagem no contexto inclusivo.

“Os professores de música adotam, basicamente, os processos de ensino tradicionalmente prescritos há muitos anos. Há, evidentemente, vantagens inerentes em tais métodos; porém, há algumas oportunidades em que tais métodos poderiam ser modificados” (AMARAL, 1991, p.16). Dessa maneira, a adaptação da proposta de Orff “não implica uma reprodução literal e completo do original alemão; pelo contrário, cada país tem de reconstituir as idéias de acordo com a mentalidade, a tradição e as características específicas da sua cultura” (WUYTACK, 1993, p.04).

Nesse cenário, qualquer trabalho em Educação requer seriedade e compromisso com objetivos claros sobre o que se pretende alcançar. Nem sempre os professores terão em sala de aula os materiais almeçados para a prática musical, no entanto, observando que as pedagogias dos autores aqui descritos abrem espaço para o uso da voz e do corpo como instrumento, o professor pode partir de atividades explorando os movimentos corporais com cantigas folclóricas e fala ritmada para proporcionar aos alunos aprendizagem dentro da realidade social e cultural em que estão inseridos. Sob este olhar enfatizamos que,

Em cada uma de suas fases, a Obra Escolar pretende oferecer estímulos para ser estruturada de forma contínua e independente, portanto, nunca estará definitivamente concluída, mas sempre em processo de desenvolvimento e constituição, sempre em

movimento. Nisso, porém, reside também um grande perigo, o perigo do desenvolvimento em uma direção equivocada. A condução independente [do processo] tem como pressuposto uma formação específica aprofundada e uma incondicional familiaridade com o estilo, as possibilidades e as finalidades da Obra Escolar (ORFF apud BONA, 2011, p. 143).

Nesse sentido, descrevemos os métodos ativos mais difundidos pelo mundo nas últimas décadas e que consideramos fundamentais na educação musical na intenção de mostrar a importância que eles tiveram na sociedade, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano começando pela criança, mas enfatizamos que para que haja um trabalho com os conteúdos abordados em cada método é necessário que se tenha uma formação específica e aprofundada na área, a fim de proporcionar um ambiente prazeroso e efetivo de construção no processo de ensino e aprendizagem musical, caso contrário essa pode se tornar uma experiência equivocada e perigosa ao objetivo real dado a educação musical.

A perspectiva desta seção foi de descrever os métodos ativos existentes na área da Educação Musical que estão relacionadas ao processo da Educação Inclusiva, no intuito de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns, fornecendo informações de onde se espera extrair subsídios para tomada de decisão e para o aperfeiçoamento da prática musical que valorize e considere todo e qualquer aluno como cidadão de mesmos direitos.

Não se pretendeu expor aqui de maneira meticulosa os métodos ativos em educação musical, mas sim expor os principais pensamentos e filosofias de seus autores que trazem grandes contribuições para a área pelos avanços que tiveram ao longo do caminhar da humanidade passando por grandes mudanças no pensamento social e político que eles vivenciaram. Que este material traga reflexões aos leitores e importune mudanças positivas no olhar do educador na busca de maior compreensão do universo musical para além do que foi exposto aqui.

SEÇÃO III ÉMILE JAQUES-DALCROZE

*“Não ouvimos a música só com nossos ouvidos, ela ressoa no corpo inteiro, no cérebro e no coração.”
Jaques-Dalcroze*

3.1 Jaques-Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze⁵ nasceu em Viena, na Áustria, no dia 06 de julho de 1865 e faleceu em Genebra em junho de 1950, aos 85 anos de idade. Filho de pais suíços, teve uma infância livre e feliz, frequentou o Ginásio e em seguida a Universidade onde cursou Letras. Frequentou ao mesmo tempo o Conservatório onde estudou piano.

Segundo Madureira (2008, p. 46) “Além da música, Dalcroze era apaixonado por teatro e literatura, tendo recebido, no primeiro ano do clássico, prêmios de composição e recitação. Aos 16 anos, passou a frequentar a Sociedade de Belas-Letras, onde apresentou as primeiras canções, calorosamente recebidas pelos literatos”, isto é, sempre envolvido no meio artístico.

Voltou para Genebra e em 1882 foi nomeado professor de Solfejo e Harmonia do Conservatório. Em 1883 teve que escolher entre suas duas vocações, a arte dramática a qual ele se sentia atraído e a música a qual era dotado, triunfou pela última e em 1884 encaminhou-se para estudar em Paris onde atuou algum tempo. Em 1887 iniciou seus estudos no Conservatório de Viena retornando a Paris em 1889 a trabalho. (MADUREIRA, 2008).

Em 1891 recebe o convite para participar da Academia de Música de Genebra como responsável pela cadeira de história da música. Segundo Madureira (2008, p.51) “Graças ao exercício do magistério, Dalcroze pôde engendrar um sistema completo de educação musical denominado Rítmica que, inesperadamente, lançou-o numa visibilidade internacional.”

Em 1905, participa, do Congresso de Ensino Musical da Associação dos Músicos Suíços. Em 1909, aconteceu a publicação do primeiro número da Revista bilíngue *Le Rythme/Der Rhythmus*, que se tornou um importante meio de divulgação da Rítmica. Em 1910, Jaques-Dalcroze renuncia ao Conservatório de Genebra, onde recebe o título de professor honorário. (MARIANI, 2011, p.36)

⁵ Antes de discorrer sobre a proposta do educador Jaques-Dalcroze, gostaria de mencionar o privilégio que tive ao participar do I Curso Internacional Pedagogia Dalcroze (2011) e Pedagogia Rítmica e Solfejo Dalcroze (2012) realizados na Universidade Federal do Amazonas ministrados pelo professor Iramar Rodrigues, brasileiro, radicado na Suíça e professor licenciado do Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra.

Em 12 de outubro de 1915 o Instituto Jaques-Dalcroze abre as portas em Genebra e inicia-se uma nova etapa para o educador que visa novos horizontes e a partir de então amplia a carreira com a expansão de sua proposta por outros países com a Rítmica sendo ensinada nas escolas primárias de Genebra. De 1924 a 1926 trabalha em Paris, organizando em 1926 o Primeiro Congresso Rítmico da área. Dessa forma, consolida sua proposta pedagógica por outros países, nesse meio Mariani (2011, p.37) afirma que

O primeiro Congresso Internacional de Rítmica em Genebra acontece em 1926, acolhendo as mais destacadas personalidades da Europa em matéria de pedagogia musical, com a presença de representantes de 12 países. Ocorre a criação da União Internacional de Professores de Método Dalcroze (UIPD), tendo Émile Jaques-Dalcroze como presidente honorário.

Nesse contexto, a proposta de Jaques-Dalcroze chamada de Rítmica surgiu a partir de observações, seus alunos apresentavam muitas dificuldades rítmicas e o educador compreendia que a falta de ritmo provinha do fato de experimentarem a audição somente no momento em que iriam escrever, a partir daí considerou este fator como musicalidade incompleta, ou seja, sem a participação do corpo como um todo. Dessa forma,

Jaques-Dalcroze, sensível às transformações que ocorriam no campo da arte, não se conformava com a maneira mecânica e estéril com que seus alunos de harmonia e solfejo no Conservatório Superior de Música de Genebra aprendiam música. Passou a pensar em uma série de exercícios que fizessem com que o aprendizado musical passasse pela experiência corporal. Com isso, abriu as portas para uma profunda revolução ideológica no campo da educação, influenciando não somente toda uma geração de educadores musicais, como também dançarinos e dramaturgos. (MARIANI, 2011, p.29).

Esses fatores levaram Dalcroze a elaborar exercícios com a finalidade de diminuir as dificuldades de seus alunos, buscando estabelecer a relação movimento-audição. Deste modo, os alunos passariam a familiarizar-se com os elementos da música através do movimento corporal integral melhorando o aprendizado nesse processo.

Estas descobertas possibilitaram o surgimento de um novo método de educação musical, baseando-se na relação entre a mente e corpo onde “a ação musical produz uma descarga individual a nível corporal e/ou psíquico (afeto, mente), com diferente ênfase em um ou outro aspecto, conforme o caso” (GAINZA, 1988, p.29). Nesse sentido,

Ao utilizar a palavra método para falar do legado deixado pelo compositor Jaques-Dalcroze à educação musical, estamos não somente nos referindo ao conjunto de composições e exercícios por ele elaborados para a prática de suas teorias pedagógicas, mas também a todo o conjunto de ideias filosóficas que fundamentam

as suas descobertas, numa pesquisa que se iniciou na juventude do artista, e que continua a existir naqueles que procuram adaptar os princípios da rítmica dalcroziana na formação do artista contemporâneo (MARIANI, 2011, p.27).

Precisamos saber que a Rítmica ou Eurritmia foi o nome dado a proposta desenvolvida por Dalcroze, tendo como finalidade o desenvolvimento da capacidade musical no indivíduo. “A Rítmica é um sistema de educação musical que integra ritmo musical e expressividade do corpo, uma espécie de solfejo corporal destinado a despertar no corpo a consciência do sentido rítmico-muscular, fundamento da arte musical.” (MADUREIRA, 2012, p. 4).

No livro *De Tramas e Fios*, Fonterrada (2008) enfatiza que:

O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou ‘Rythmique’ (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde tenra idade, e da maneira mais eficiente possível (p. 118).

Segundo Mariani (2011, p.41) “a rítmica propicia a integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade”, neste aspecto Rodrigues (2011, p.30) caracteriza como “uma educação da pessoa, é aquela que proporciona uma coordenação maior de suas faculdades corporais e mentais e facilita amplamente suas possibilidades de consciência e ação”.

Nesse contexto Madureira (2012, p.157) destaca que “Como sistema de educação corporal, a Rítmica foi continuamente apropriada pela ginástica, pela dança e pela educação física, misturando-se e, em alguns casos, desviando-se do fio condutor de uma experiência poética concebida por Dalcroze inteiramente sustentada pelo ritmo musical.”

Deste modo, na perspectiva dalcroziana “o corpo desempenharia por si mesmo o papel de intermediário entre o som e a mente e se converteria no instrumento direto de nossos sentimentos” (BACHMANN, 1998, p.25, tradução nossa), ou seja, o corpo vivencia as sensações nervosas emitidas pela mente sendo representante em movimentos de toda ação que a música é capaz de produzir através de sensações, movimentos e sentimentos, pois:

A rítmica exige não somente a participação do corpo, mas também da mente, pois uma escuta ativa pode gerar uma consciência rítmica. Por isso, ao mesmo tempo em que a rítmica é uma educação musical através da experiência corporal, é também uma educação corporal através da vivência musical. Os exercícios de rítmica devem procurar explorar a relação tempo-espaço-energia, relação essa inseparável na música e na dança (MARIANI, 2011. p. 41).

Existem diversas maneiras de ouvir música. No entanto, podemos destacar pelo menos as três consideradas fundamentais: ouvir emotivamente, ouvir intelectualmente e ouvir com o corpo. Esta última se enquadra na proposta de Dalcroze sendo imprescindível pelo fato de não ouvirmos apenas com os ouvidos, mas sim com todo o corpo. Desse modo, Victorio (2008, p. 101) destaca que “por meio da música, o inconsciente, que também é vibração, pode ser acessado simbolicamente, trazendo à consciência desejos, perdas, dores, decepções e desconfortos...”.

Moraes (2008, p. 63) ressalta que “ouvir com o corpo é empregar no ato da escuta não apenas os ouvidos, mas a pele toda, que também vibra em contato com o dado sonoro: é sentir em estado bruto”, assim todo o corpo é receptor provocando diferentes sensações e emoções no ser envolvendo também outras maneiras de ouvir, onde a escuta provoca diferentes sensações no corpo através de seus principais fundamentos tornando-se elemento importante no modo de sentir e pensar.

A proposta pedagógica de Dalcroze é muito rica porque permite a utilização da música-movimento e do corpo como base para o desenvolvimento musical. Nessa perspectiva,

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) foi um homem comprometido com os valores humanos. Durante toda vida, empenhou-se em fazer da música uma experiência de alegria e sensibilidade. Além de uma exuberante obra musical que compreende cerca de 2 mil composições entre concertos, óperas, quarteto de cordas, poemas sinfônicos e canções, nos deixou como legado um conjunto de escritos que sintetizam um olhar muito particular sobre a educação musical da criança. (MADUREIRA, 2012, p.3).

Posto isso, o educador musical Jaques-Dalcroze deixou um vasto legado não somente através de sua proposta pedagógica por meio da experiência com seus alunos, mas também como um ser humano além do seu tempo preocupado com valores essenciais. Nesse ambiente, Madureira (2008, p. 26) discorre que “Dalcroze transitou com agilidade por domínios diversos: música, teatro, dança, literatura, ginástica, pedagogia, estética, política, filosofia, moral, ciência e medicina. Seus interesses eram múltiplos como os temas de seus textos”. Sobre as influências de Dalcroze para a educação musical Parejo (2011) informa que,

Émile Jaques-Dalcroze foi quem estabeleceu as bases para a concepção de uma educação musical viva, que concebesse a criança como um ser integral de corpo, mente e espírito. Suas ideias influenciaram profundamente outros grandes pedagogos musicais – além de Edgar Willems, também Carl Orff e Zoltán Kodály. Juntos, eles constituíram a primeira geração de transformadores, e promoveram a passagem de um sistema de ensino musical mecânico e desprovido de vida, para um ensino musical vivo, prazeroso e, mais que tudo, centrado na criança. (p.92).

Considerando as contribuições e a proposta pedagógica dalcroziana entendemos que em sala de aula o professor de música desempenha um papel primordial para a construção do conhecimento musical com a missão de realizar tarefas diversificadas para maior envolvimento e aprendizado do aluno. Dessa forma, Bachmann (1998, p. 40, grifos da autora, tradução nossa) menciona os caminhos da aula de Rítmica:

Seja qual for o tema tratado, cada etapa consiste sempre, para o aluno, em uma exploração de suas *possibilidades pessoais em várias direções*. Em segundo lugar, é uma ocasião que se oferece a cada um para provar seus limites e buscar fazê-los retroceder ou sentir-se bem com eles. Cada uma destas etapas permite, ademais, um aprofundamento das etapas precedentes, mediante uma recordação, mas mais ainda pela repetição de exercícios dados de outra forma e pela aplicação a outros temas de aquisições já realizadas. Assim se favorece uma *tomada de consciência* essencial para a continuação do trabalho. Por último, cada etapa, ainda que em princípio seja uma experiência pessoal, é também uma *experiência coletiva*. Porque a Rítmica propõe tanto exercícios que exigem a colaboração de várias pessoas como exercícios individuais [...]

Nesse contexto, a prática musical de maneira coletiva permite aos alunos maior socialização no ambiente escolar uma vez que a música se torna um instrumento facilitador nesse processo por meio de atividades que ao mesmo tempo que trazem alegria e prazer são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas como um todo, tendo em vista que “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical.” (GAINZA, 1988, p.101). Essa mesma autora ressalta que,

Não existe tampouco uma série de possibilidades fixas, estabelecidas e mais ou menos limitadas no que se refere a criatividade. Partindo dos parâmetros atuais, ‘jogar’ com a música é também ‘jogar-se’, o que dá como resultado uma gama infinita, e em constante mutação, de caminhos para a expressão e para a criação. (1988 p.105).

Seguindo esse raciocínio, a educação por meio da prática musical “utiliza tanto o aspecto lúdico e prazeroso da música como a possibilidade dela desenvolver habilidades cognitivas, motoras e afetivas para abordar pedagogicamente conteúdos de outros universos que não especificamente artístico” (SAMPAIO, 2017, p.134). Sendo assim,

Cabe ao professor dar ordens, apresentar estímulos, supervisionar a execução; deve criar (improvisar) trechos musicais que introduzam intervenções práticas desafiadoras a um desenvolvimento crescente do aluno, improvisar constantemente (evitando a execução de exercícios já automatizados, o uso das mesmas peças, fixando respostas a elas associadas). Quanto ao senso métrico que perpassa toda a proposta de Dalcroze, prevê ele exercícios de marcha e outros deslocamentos corporais, usando o pulso, o

acento métrico, expressivo, a alternância de compassos binários, ternários, quaternários, simples e compostos, compassos mistos (SANTOS, 2001, p.21).

Dessa forma, além de ter atributos diferenciados para a prática musical no contexto escolar o professor deve ter formação específica na área de atuação promovendo maior aprendizagem dos alunos, propondo atividade que chame a atenção dos alunos, despertando neles a motivação para a busca de novos conhecimentos. Nesse segmento, Dalcroze sempre mostrou estar à altura de uma educação admirável, isto é,

Na contramão de um saber meramente técnico e acrobático, Dalcroze buscou despertar na criança o seu jogo, recuperando o prazer inerente à experiência da arte. Ao contrário daquilo que viveu no período escolar, Dalcroze esmerou-se em garantir às crianças que as lições de música ‘fossem uma alegria, não mais uma tortura’. A alegria, o divertimento e jogo não eram apenas elementos desejáveis numa lição de Rítmica, mas um axioma estético-pedagógico pois ‘a criança preferirá sempre uma torta com geleia a um pão seco’ (MADUREIRA, 2008, p.33).

Assim sendo, diante do avanço das tecnologias, da internet e tantos outros meios de distração presentes na sociedade atual oferecer ao aluno uma educação pautada no desenvolvimento corporal de maneira alegre e divertida pode aumentar consideravelmente o aprendizado em diferentes disciplinas, levando em consideração o diálogo da música com outras áreas do conhecimento uma vez que o “mestre verdadeiramente interessado no produto de seu ensino está sempre se renovando, reciclando sua experiência com o conhecimento das novas conquistas, no terreno da pedagogia musical”. (AMARAL 1991, P.18).

É importante estar aberto as possibilidades que a proposta de Dalcroze pode ser empregada agregando sempre meios para sua efetivação levando em conta as características de cada público na busca de explorar ao máximo suas potencialidades. Sobre isso, Mantovani (2009, p.49) destaca que “Dalcroze falava desta liberdade criativa do professor, chamando a atenção para que não houvesse uma atividade vazia, como a expressão pela expressão, o jogo pelo jogo, como fim em si mesmo, mas que servissem sempre ao objetivo de viver e compreender a música a partir do movimento corporal.”

Nesse sentido, a prática do professor deve estar em consonância com o pensamento de liberdade e criatividade em sala de aula por meio de atividades que possibilitem maior engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem musical pautado na alegria e no prazer de ensinar e aprender.

3.2 Música-movimento e método Dalcroze em ambientes heterogêneos

Há muito tempo a música vem trazendo contribuições para o desenvolvimento social. Para a psicopedagoga musical Gainza (1988, p.22-23) “a música e o som, enquanto energia estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau”. Nesse sentido, Madureira (2012, p. 6) enfatiza que “a música, em sua natureza e origem, é uma forma lúdica, o que torna sua prática uma experiência de prazer, alegria, ritmo e movimento, além de exercer sobre a criança um significativo amadurecimento de suas qualidades sociais, intelectuais e afetivas”.

Nesse panorama, o RCNEI (1998, p.45) dispõe que “a música é uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”. Deste modo, compreende-se que a música desperta diferentes sentimentos e sensações no ser humano capazes de proporcionar momentos de alegria e tristeza, desenvolvendo diferentes faculdades no ser, afinal, a “música é igualmente tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem escolhida; controle e acaso. Música: alturas, intensidades, timbres e durações peculiar maneira de sentir e pensar”. (MORAES, 2008, p. 08).

O som e o movimento sempre estiveram ligados as nossas vidas, e em nosso cotidiano é fácil identificar isso, por exemplo, o canto dos pássaros pela manhã, o som da chuva, ou o movimento dos veículos e das pessoas, cada uma seguindo seu próprio ritmo, tudo isso possui forte ligação e caracteriza de certa forma a relação música-movimento.

Levando em consideração a importância da música e do movimento no desenvolvimento da sociedade, a proposta do educador musical Émile Jaques-Dalcroze fundamenta-se nesta relação e possibilita a vivência musical através da participação corporal, onde o indivíduo tem a possibilidade de sentir a música e relacionar aos movimentos do próprio corpo, chegando enfim, a ligação música-movimento.

Segundo Boato (2009, p.78) “o ritmo está presente em todo e qualquer movimento humano, como o andar, o correr, o arremessar etc., e também está ligado as questões subjetivas. O ritmo pode provocar sentimentos e emoções, estando diretamente ligado à afetividade” assim a união entre a música e o movimento ocorre através do ritmo. Jaques-Dalcroze acreditava que somente o ritmo poderia desempenhar este papel, “porque o ritmo, que consiste em movimentos e interrupções de movimentos e caracteriza-se pela continuação e repetição; o ritmo é a base de

todas as manifestações vitais, desde as mais evoluídas até as mais elementares” (BACHMANN, 1998, p. 24, tradução nossa).

Esta mesma autora enfatiza que a música é composta de sonoridade e movimento; o próprio som é uma forma de movimento. O corpo, por sua parte, consta de ossos, órgãos, músculos. E os músculos foram criados para o movimento. Neste sentido, Rodrigues (2011, p.29) afirma que “a música reforça a sensação de movimento por suas qualidades dinâmicas. Pelo poder imediato que exerce nas sensações nervosas e motrizes faz-se iniciadora das ações, um canalizador ou modulador do movimento corporal”, ou seja, a música está diretamente voltada para as emoções humanas na busca estética da combinação de sons.

Em relação a proposta de Jaques-Dalcroze em ambientes heterogêneos, consideramos a seguinte afirmação de Bachmann (1998, p. 49-50) “*no existe La Rítmica para adultos, la Rítmica para niños, para pequeños, para bailarines, etcétera. Existe la Rítmica y existen unos adultos, unos niños, unos bailarines, etc. Porque la Rítmica es un medio de desarrollo personal*”. Nesse sentido, entendemos que na Rítmica de Dalcroze não há distinção quanto a sua utilização, e sim existem pessoas diferentes que podem ser jovens, bailarinos, idosos e, em nosso caso, alunos com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão, o que nos faz acreditar que a proposta de ensino de Jaques-Dalcroze é importante ferramenta para o trabalho tanto na educação especial como nas demais modalidades de ensino levando em consideração que existem escolas especializadas em Rítmica para alunos com necessidades especiais.

Portanto, não teríamos uma proposta voltada para idosos, músicos, professores, bailarinos, dentre outros; mas que engloba todas as pessoas levando em consideração suas características pessoais, habilidades e limitações sendo que a Rítmica é um meio de desenvolvimento pessoal e pode ser trabalhada em ambientes distintos inclusive no contexto inclusivo. Nessa conjuntura,

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p.32).

Partimos do pressuposto que o movimento faz bem para o corpo e a música faz bem para alma, percebemos que a proposta de Jaques-Dalcroze que se baseia nesta relação mostra-se um instrumento eficaz para o desenvolvimento dos sentidos e habilidades no indivíduo.

Segundo Mariani (2011, p.40) “Quando aplicada no campo da educação musical, era desejo do próprio Jaques-Dalcroze que, uma vez entendidos os princípios, a Rítmica fosse adaptada às características das crianças de cada país, e que houvesse um interesse do professor pela constante renovação desta. Isso implica adaptá-la, também, às condições sociais e culturais dos alunos”, por isso, cabe ao professor remediar a proposta de Dalcroze buscando aproveitar ao máximo de seus fundamentos e adequando a realidade de cada público.

A postura de um professor a margem de uma apropriação cultural significativa e preocupado com a produção de meios para a condução das propostas de Dalcroze certamente propiciará um aprendizado significativo aos alunos que estiverem em contato com as atividades. Bachmann (1998, p. 73, tradução nossa) relata aspectos da proposta dalcroziana:

Este primeiro objetivo que se havia colocado, que consistia em remediar as lacunas da educação musical tradicional, Jaques-Dalcroze manteria em mente na totalidade de desenvolvimentos posteriores de seu método de Rítmica; e os exercícios que ele inclui contribuem, todos eles, ao desenvolvimento de uma ou várias qualidades musicais básicas [...]:

- acuidade auditiva;
- sensibilidade nervosa;
- sentido rítmico;
- habilidade de exteriorizar espontaneamente as sensações emotivas.

Em sala de aula deve-se valorizar os conceitos da proposta de Dalcroze com as três ferramentas básicas que são: a rítmica, o solfejo e a improvisação. Desse modo, “A utilização do método deve contemplar, portanto, a experiência do movimento, os aspectos do treinamento auditivo e vocal e os aspectos de improvisação, para proporcionar os pensamentos musicais próprios.” (MARIANI, 2011, p.40), lembrando que cabe ao professor elaborar os materiais de acordo com a características de seus alunos.

Nesse âmbito, as atividades sob a perspectiva dalcroziana devem envolver canções do folclore brasileiro, a exploração de instrumentos de percussão, identificação de instrumentos musicais diversos, parlendas, percussão e movimentos corporais na relação música-movimento respondendo a rítmica, solfejo e a improvisação.

“Émile Jaques-Dalcroze, com suas descobertas, abriu as portas para as inovadoras pedagogias musicais que surgiram na primeira metade do século XX” (MARIANI, 2011, p.27), nesse sentido, optamos por aprofundar mais sobre o autor que representa importante papel na área da educação musical servindo de referência para muitos educadores que o sucederam e com a possibilidade do uso de sua pedagogia musical em ambientes heterogêneos e sem discriminações. Dessa maneira,

No Brasil, a educação musical inclusiva ainda é pouco difundida. O que temos com mais vigor é a educação musical especial, ou seja, aulas de música para grupos fechados de pessoas com deficiências, na maioria das vezes, nas poucas instituições de ensino especializado que ainda existem ou em ONGs que atendem a esse público. Poucos são os trabalhos inclusivos, isto é, que juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam. (LOURO, 2015, p.36).

A esse respeito a educação musical ainda caminha a passos lentos e o problema não está nas pessoas com suas especificidades, mas na interação dessas pessoas com ambientes ou situações não motivadoras que impossibilitam condições para que elas se desenvolvam no meio social. Sendo assim,

a possibilidade de uma educação musical inclusiva está relacionada à compreensão de que o campo da educação musical, com seus princípios filosóficos e sua respectiva prática pedagógica subjacente, deverá aderir incondicionalmente à perspectiva da educação para todos e da valorização das diferenças como elementos fundamentais para a educação de alunos com e sem deficiência (BERNARDO, 2012, p. 29).

Sobre a transformação necessária para se obter uma educação de qualidade e para todos na realidade escolar brasileira, Paulo Freire (2001) discorre que,

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas (FREIRE, P. 2001, p.19).

Deste modo, possibilitar ao público da Educação Especial o contato com a atividade musical em ambientes heterogêneos de desenvolvimento são fundamentais para a construção de uma sociedade mais sensível e humana que valoriza o ser humano em suas distintas características acreditando que o aprendizado é mais significativo na interação com o outro do que no individual e buscando nelas o alento para a mudança educacional em nosso país. Assim,

Em outro tempo, o estudo da música era reservado a um pequeno número de predestinados, cujas aptidões espontâneas e o ambiente favorável em que se desenvolveram chamaram a atenção, mais ou menos precocemente, dos professores encarregados da formação da profissão de músico. Hoje a música é, em princípio, acessível a todos. O seu ensino está incluído nos programas das escolas em que, obviamente, não é necessário passar em testes anteriores de aptidões especiais no domínio musical. (BACHMANN, 1998, p.72, tradução nossa).

A intenção desta seção foi compreender a contribuição da proposta musical do educador Jaques-Dalcroze enfatizando ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos, levando em consideração o contexto histórico em que ele estava inserido e as influências que seus ensinamentos exerceram em outros pedagogos musicais contribuindo para a educação musical que temos atualmente. Nesse sentido, muitas são as dificuldades a serem enfrentadas, no entanto, como pensava o educador musical Dalcroze, esperamos que o ensino da música seja para todos, principalmente no âmbito escolar, uma vez que as leis que regem nosso país garantem o acesso à cultura e as diferentes linguagens artísticas para todo cidadão independente de sua condição social e econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da Educação Musical na perspectiva da Educação Inclusiva tem se tornado nos últimos anos um dos grandes focos de atenção em diversos contextos educacionais, há um olhar diferenciado para o público-alvo da Educação Especial com legislação que ampara esse público trazendo contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem musical.

Em resposta ao nosso primeiro objetivo reconhecemos a Arte como disciplina fundamental na vida do ser humano tendo a Música como uma de suas linguagens e importante ferramenta no desenvolvimento de habilidades no contexto educacional. No entanto, percebemos que apesar dos avanços da educação musical introduzidos a partir da LDB 4024/61, LDB 5692/71 e LDB 9394/96 poucas mudanças efetivamente ocorreram.

Com a Lei 11.769/2008 que tornou o ensino de música obrigatório nas escolas do país imaginou-se um novo cenário nesse âmbito com a abertura de cursos de graduação para a qualificação de professores, vagas para o ensino de música nas escolas, professores especializados para a atuação na área entre outras melhorias. O que se percebe é uma realidade totalmente diferente do determinado no contexto político legal com professores atuando sem formação específica na área, pouca oferta de cursos, prática do ensino polivalente e o ensino de Arte/música precarizado na rede regular de ensino, inclusive após a promulgação da Lei. 13.278/16.

Na segunda seção descrevemos as principais propostas de ensino musical difundidas ao longo dos anos com os educadores musicais Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982) que servem de subsídio para o ensino de música em diferentes ambientes educacionais.

Nesse contexto, cada educador apresenta os fundamentos de sua proposta de ensino resultado das experiências vivenciadas ao longo dos anos com seus alunos. Kodály apresenta o uso da voz como recurso fundamental no processo da aprendizagem musical valorizando as canções e jogos infantis, melodias folclóricas nacionais e temas derivados do repertório erudito ocidental. Willems busca explorar o lado sensorial através de instrumentos musicais derivados, exploração de movimentos corporais e canções folclóricas no desenvolvimento da voz. Carl Orff apresenta a educação musical elementar ligada a linguagem, à música, ao movimento e a improvisação, busca desenvolver a expressão, a criatividade e a musicalidade como um todo, desenvolveu o instrumental Orff, conjunto de instrumentos musicais oferecidos aos alunos em aula como flauta, xilofone, tambores, pratos, maracas dentre outros.

Assim sendo, as propostas de ensino musical apresentadas possibilitam uma educação integral do ser humano tendo como fundamentos o uso da voz, a exploração de movimentos corporais, a utilização de instrumentos de percussão, a valorização da cultura através das canções folclóricas, aspectos fundamentais para uma educação de qualidade no âmbito escolar promovendo um aprendizado prazeroso e efetivo, tendo em vista que a escola é o espaço onde se concretizam as aprendizagens do reconhecimento de pluralidade, de convivência com a diversidade e do respeito às diferenças. Dessa forma, dispor de propostas educacionais como auxílio pedagógico é fundamental, tanto para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem como também o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e convívio social.

Na terceira seção buscamos compreender a contribuição da proposta musical do educador Émile Jaques-Dalcroze sob a perspectiva de ambientes heterogêneos. Dalcroze foi um homem além de seu tempo vivendo em um período de grandes mudanças econômicas e sociais, fato que influenciou em seu modo ver a educação musical. Sua proposta está pautada na Rítmica, sistema de educação musical que integra ritmo e expressividade do corpo, elemento fundamental para o trabalho no contexto inclusivo, nesse meio, atividades de exploração e solfejo corporal, improvisação, na relação música-movimento. Dalcroze teve contribuição fundamental na educação musical, considerado o pioneiro na proposta de ensino musical influenciando os demais educadores do século XX.

Esse trabalho de pesquisa não teve caráter e a intenção de chegar a resultados conclusivos e definitivos, e sim análises aproximadas de Educação Musical e Educação Especial no contexto inclusivo sobre a singularidade humana. Essas visões ligaram, ainda que de modo implícito, determinadas concepções de homem e de mundo, e, como consequência, nos dão pistas para compreender qual a ideia que o professor tem do aluno e, principalmente de sua possibilidade de aprendizagem e transformação.

Percebemos que mesmo a temática inclusão educacional sendo parte integrante da política pública brasileira, há escassez no acervo científico sobre o tema vinculado à Educação Musical. Assim sendo, as ideias apresentadas nesta pesquisa oferecem possibilidades de conhecer propostas de educadores musicais que podem ser usadas na prática musical em sala de aula, além permitir que outras pesquisas em educação musical e educação especial no contexto inclusivo possam ser realizadas.

Pode-se afirmar que o professor de música ensina em um contexto e circunstâncias materiais reais, compostas pelo tipo de administração de escola, das políticas públicas, do apoio extraescolar, da comunidade em que se insere, da cultura da escola e da comunidade, entre outros elementos. No entanto, cada professor tem uma forma única de se colocar diante de tais

circunstâncias e de entender o que é possível realizar nesta conjuntura, de criar possibilidades ou simplesmente não perceber qualquer alternativa para avanços numa situação de ensino que, segundo sua própria avaliação, não está tendo os resultados esperados. Na dialética entre como o docente lê a situação presente, como constrói sua prática, e as condições onde ocorre, há um movimento de reprodução do seu modo de ensino e um campo de possibilidades de criação de alternativas, de formas novas, de aprendizagem diante do desafio de lidar com alunos da modalidade de Educação Especial no contexto inclusivo.

Durante o andamento dessa pesquisa, cresceu nosso desejo de ir a campo conhecer a realidade dos professores de música, saber quais metodologias são empregadas no ensino de música nas escolas, as técnicas, qual a formação desse professor e tantos outros questionamentos que não temos respostas.

Deixamos este material, destinado a quem almeje caminhar no segmento da música na educação especial no contexto inclusivo, especialmente na proposta de ensino de Émile Jaques-Dalcroze que tem como o movimento corporal sua dinâmica de desenvolvimento por meio da escuta ativa, movimento e reflexão, unido aos fatores mentais, sensíveis e sensório-motores.

Neste sentido, faz-se necessário que as pessoas percebam a importância do uso da música não só como meio de lazer de um percentual populacional, mas como elemento essencial para o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais no sentido de desenvolverem suas habilidades cognitivas e motoras, tendo em vista a relação música-movimento, isto é, ouvir, sentir e expressar-se.

Nesta esperança, sentimos a necessidade de mais pesquisas envolvendo a música na educação especial contribuindo para a ampliação do campo da educação musical especial a fim de que esta ferramenta seja um direito de todas as pessoas como pensava Émile Jaques-Dalcroze em uma educação por e para a música.

Dessa forma, anseio compartilhar os conhecimentos adquiridos junto aos professores da rede pública de Manaus que trabalham com a música na educação especial no contexto inclusivo, a fim de possibilitar maior conhecimento sobre as propostas de educadores musicais que podem ser utilizadas em sala de aula como meio para o desenvolvimento de habilidades de alunos com necessidades educacionais especiais. Pretendo continuar minha formação na área socializando através de artigos científicos em periódicos qualificados da Educação e da Música as experiências musicais vivenciadas em sala de aula visando contribuir com uma educação de qualidade para o público da educação especial e inclusiva no contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

BACHMANN, Marie-Laure. **La rítmica Jaques-Dalcroze: Una educación por la música y para la música.** Tradução: Alphabet Traduciones. Madri: Ediciones Pirámides, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos.** 3.ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música.** Tradução: Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1986. (Cadernos de música da universidade de Cambridge).

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BEYER, Esther. **Educação musical no Brasil: tradição ou inovação?** In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994. Salvador. Anais...Salvador: ABEM, 1994. P. 97-116.

BERNARDO, S.F. **A música na educação de pessoas com deficiência visual uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo.** Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BOATO, Elvio Marcos. **Henri Wallon e a Deficiência Múltipla: uma proposta de intervenção pedagógica.** Loyola, São Paulo: 2009.

BONA, Melita. **Carl Orff: um compositor em cena.** In ILARI, B.; MATEIRO, T. Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011, p.125 – 156.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: resumo Técnico.** Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.278,** de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1971. Disponível em: <Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10.12.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15.06. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas, SP. Editora Átomo, 2011.

BRITO, Teça Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral do indivíduo**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013. ISBN 978-85-87063-88-5.

CHAPUIS, Jacques. **Panorama pedagógico da educação musical Willems: da iniciação musical ao solfejo vivo**. Tradução M. C. de Brito. Revista Musica y Educacion, v. III, p. 13-32, 1990.

CORVINA. **Educacion Musical en Hungría.**, Budapeste, 1975.

CRUZ, Cristina Brito da. **Zóltan Kodály: um novo conceito de formação musical e sua aplicação nas escolas húngaras**. Lisboa, Associação Portuguesa de Educação Musical, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Inclusiva como direito. *In*: VICTOR, Sonia Lopes e OLIVEIRA, Ivone Martins de. Organizadores. **Educação Especial: políticas e formação de professores** /. – Marília: ABPEE, 2016. 224 p. ISBN 978-85-99643-38-9

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. Editora Atlas. São Paulo, 1985.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, Espanha, 1994.

FERNANDES, José Nunes; JUSTI, Lilia do Amaral Manfrinato (Orgs.) **Canções do Brasil. Para Conjunto Orff**. Tomo III / José Nunes Fernandes; Lilia do Amaral Manfrinato Justi (Orgs). 1.ed. – Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos / UNIRIO, 2019. 69p.: il.; 27,5cm

FIGUEIREDO, Sérgio. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Paineis.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. 2. ed. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREIRE, Vanda Bellard. **Horizontes da pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de psicopedagogia musical**. Ed. Summus. São Paulo, 1988.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILIOLI, R. S. P. **“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

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.

GRAETZER, G.; YEPES, A. **Guía para la práctica de “Música para niños” de Carl Orff.** Buenos Aires: Ricordi, 1983.

GROUT, Donald, PALISCA, Claude V. **História da Música Ocidental.** Lisboa:Gradiva, 2005.

GUSMÃO, Cynthia. **Pequena viagem pelo mundo da música.** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2008.

JOLY, I.Z.L. **Aplicação de procedimentos de musicalização infantil em crianças deficientes.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

LOURO, V. **Educação Musical Inclusiva: Desafios e Reflexões.** In: SILVA, H.L.; ZILLE, J.A.B (Orgs). **Música e Educação. Série Diálogos com o Som**, vol. 2. Barbacena: UEMG, 2015. p.33-49

LOURO, V. **Educação Musical e Musicoterapia Frente à Pessoa com Deficiência.** 2013. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/musicoterapia_e_-_educacao_-_musical.pdf> Acesso em 18 set 2021.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. ISBN 978-85-249-1512-3.

MADUREIRA, José Rafael. **Rítmica Dalcroze e a formação de crianças musicistas: uma experiência no Conservatório Lobo de Mesquita.** UFVJM Minas Gerais – Brasil Revista Vozes dos Vales. ISSN: 2238-6424. Nº. 02 – Ano I – 10/2012. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/> acesso em: 10/08/2021.

MADUREIRA, José Rafael. **Emile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica**: uma exposição em 9 quadros inacabados. 2008. 209 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251774>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: o que É? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50p.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOVANI, Michelle. **O movimento corporal na educação musical**: influências de Émile Jaques-Dalcroze. 2009. 126 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95169>>. Acesso em: 26/08/2021.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar**: pesquisa e crítica. Campinas, SP. Editora Alínea, 2005.

MARIANI, Silvana. **Émile Jaques-Dalcroze**: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibepe, 2011.

MARTINS, Lucia. **Educação e diversidade**: saberes e experiências. Lúcia de Araújo Ramos Martins... [et al.]. (Organizadores). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. ISBN 978-85-7745-591-1.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepe, 2011. 352p. (Série Educação Musical).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo**. Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989.

MEDEIROS, Maria de Lourdes Lima de Souza. **Educação sonora e ensino musical**: uma proposta de repertório para crianças Campinas, SP: [s.n.], 1997.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Conferência de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em 03.02.2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MORAES, Jota de. **O que é Música**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MOURA, A. M. S. de; MATTOS, C. V. de; SILVA, D. C. da. **Acesso e recuperação da produção científica pela biblioteca universitária**: os Anais de Eventos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12., Rio de Janeiro, 2002. Anais...Rio de Janeiro: UFF, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, Antonio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 15-33).

PAREJO, Enny. **Edgar Willems**: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 89-123.

PAZ, Ermelinda A., **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**. Metodologias e Tendências. Brasília: Editora MusiMed, 1949.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**, Metodologia e Tendências. 2. ed. revista e aumentada. Brasília: Editora MusiMed, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

PROTÁSIO, Nilceia. **O solfejo na abordagem pedagógica de Edgar Willems e as propostas de Solfège-cours élémentaire**. Revista da Abem, v. 27, n. 43, p. 44-61, jul./dez. 2019.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016 - Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

RODRIGUES, Iramar. **A Rítmica de Emile Jaques Dalcroze**: uma educação por e para a música. Instituto Jaques Dalcroze, Genebra Suíça. In: I Curso Internacional da Pedagogia Dalcroze. Universidade Federal do Amazonas, 2011.

SAMPAIO, R.T. **Repensando a música na Educação Infantil**: da “Música para a Criança” para a “Música com a Criança”. In: ARAÚJO, B.L.D.; LOURENÇO, É.A.G. (Org). *Clareira Luminosa: arte, curiosidade e imaginação na infância*. São Paulo: Alameda, 2017. p. 123-158.

SANTOS, R. M. S. **Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar**: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *Debates: Cadernos de Pós-Graduação em Música*, Rio de Janeiro, nº 4, p. 07-48, 2001.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. 2ª ed. Campinas – SP: Autores associados, 1997 (coleção educação contemporânea).

SIMÕES, Raquel. **Biografia de Edgar Willems**. Associação Portuguesa de Educação Musical. Julho/setembro, 1990.

SZÖNYI, Erzsébet. **A educação musical na Hungria através do método kodály**. Sociedade Kodály Brasil, 1976.

TAVARES, Isis Moura e CIT, Simone. **Metodologia do Ensino das Artes - linguagem da música**. Curitiba: Ibplex, 2008.

TUVILLA, Rayo. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global / José Tuvilla Rayo; trad. Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

VICTORIO, Márcia. **Impressões Sonoras**: música em Arteterapia. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

WUYTACK, Jos. **Atualizar as ideias educativas de Carl Orff**. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Lisboa, n.76, p. 4-9. 1993.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 3ª ed. ver. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

ANEXOS



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

*Art. 26.

§ 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008



Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.278, DE 2 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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26.

.....

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

....." (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
João Luiz Silva Ferreira

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.5.2016