

RESSALVA

Alertamos para ausência das páginas pré-textuais não incluídas pelo autor no arquivo original.

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO **PROGRAMA: MÚSICA**

**Heterogeneidade e interdisciplinaridade na escola
especial: a música como forma de proporcionar
equilíbrio e qualidade de vida**

Candidato: Fausto Rogério Gentile

Comissão Examinadora

- 1. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (Orientador)**
Pós-Graduação/Instituto de Artes de São Paulo
- 2. Dra. Dorotéia Machado Kerr**
Departamento de Música/Instituto de Artes de São Paulo
- 3. Dra. Marisa Irene Siqueira Castanho**
UNIFIEO

Local: Instituto de Artes - UNESP – Sala 01

Data: 29/08/2008

Horário: 16:00 horas

Introdução

Como estagiário em educação musical em um projeto desenvolvido por uma empresa privada, ministrei aulas de musicalização desde 2002 para crianças pertencentes à rede pública de ensino na cidade de São Paulo e concomitantemente no interior do estado na cidade de Itatiba. Neste projeto, era necessário desenvolver o trabalho de música junto a classes de alunos com necessidade especiais.

A heterogeneidade a que se refere é resultante do agrupamento de alunos com características desiguais encontradas em cada sala de aula, onde algumas vezes, juntavam-se trinta alunos, cada um com uma necessidade especial diferente.

Essa forma de agrupar, em uma só classe, tantas crianças que exigiam atenção e cuidado de diferentes naturezas tornava praticamente impossível o trabalho em grupo, o que prejudicava bastante a atuação do educador musical – este pesquisador – e o impedia de desenvolver qualquer proposta, o que provocava nele muita insegurança e angústia.

No decorrer de minha graduação, ao cursar a disciplina Técnicas de Musicalização havia entrado em contato com diferentes linhas metodológicas tais como as desenvolvidas por Orff, Dalcroze, Kodály, Willems, Bártok, Suzuki, Gainza, Schafer, entre outros. Essas linhas traziam metodologias bem específicas a respeito do ensino de música e foi munido com essas informações que iniciei meu trabalho nas escolas. No entanto, logo percebi que o que era indicado pelos autores era difícil, ou, mesmo impossível de ser aplicado a essas classes de crianças com necessidades especiais. Minha aproximação com essas crianças trouxe muitas dúvidas, confusões e um grande sentimento de impotência ao pesquisador, pelo fato de não conseguir desenvolver os conteúdos de educação musical com esses alunos.

Com o conflito existente entre as propostas encontradas nessas metodologias de ensino musical e o perfil dos alunos com os quais me deparava, surgiu o questionamento: Como a educação musical poderia contribuir para melhorar ou amenizar o quadro existente nas classes, no que se refere ao atendimento a alunos com necessidades especiais e à heterogeneidade daí decorrente? Existiriam diferenças significativas no processo de ensino/aprendizagem de música para alunos especiais? Ou seriam precisos outros princípios,

olhares e percepções para atender a esse contexto educacional específico? Levando em consideração as circunstâncias apresentadas, mais uma questão aflorava: como planejar a aula de música?

Para tentar diminuir a angústia em que me encontrava por não achar soluções para ministrar os conteúdos em sala de aula, procurei em 2006 a Escola de Educação Especial “Neyde Carvalho dos Santos Silva” - APAE de Itatiba, e solicitei que me aceitassem como professor, para desenvolver um trabalho de educação musical com os alunos especiais.

Com a aceitação daquela entidade, pude começar a desenvolver uma proposta de educação musical, trabalhando em conjunto com a equipe pedagógica.

Desde o início parti da hipótese segundo a qual a Educação Musical pode contribuir para amenizar os problemas enfrentados pelas pessoas com necessidades especiais. A partir dessa hipótese, a principal tarefa era descobrir maneiras de encontrar caminhos que levassem os alunos atendidos a aumentar sua auto-estima, relacionar-se com outras pessoas, desenvolver sua sensibilidade e suas habilidades e capacidades, além de fazer música de acordo com suas possibilidades, acercando-se, assim, da arte por meio da vivência da música.

Ao iniciar os trabalhos junto à instituição pesquisada, entrei em contato com a metodologia de trabalho adotada pela instituição: a interdisciplinaridade. Esta maneira de trabalhar propunha um diálogo aberto entre pessoas formadas em diversas áreas do conhecimento, com a intenção de quebrar a segmentação de cada campo, tendo por objetivo observar, refletir e agir, criando intervenções que pudessem promover melhorias no quadro dos alunos especiais. Ao incorporar-me à equipe, tive de aprender a pensar em formas de atuação na área de educação musical que dialogassem com outras áreas do conhecimento representadas na equipe pedagógica.

A equipe interdisciplinar existente na APAE de Itatiba é formada por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, médico neurologista, dentista, fisioterapeutas, pedagogos e professores especialistas, das áreas de música, artes e educação física. Logo nos primeiros contatos com os alunos com necessidades especiais e com a equipe interdisciplinar ficou claro que naquela maneira de lidar com a questão estavam as soluções que buscava. Por esse motivo, ao ter oportunidade de desenvolver minha pesquisa de Mestrado, a escolha recaiu nessa escola, como o lugar em que seria possível compreender as questões ligadas ao processo educativo voltado a crianças com necessidades especiais, a importância da

abordagem interdisciplinar na solução dos problemas enfrentados cotidianamente na entidade, encontrar respostas para as questões surgidas na escola pelo diálogo inter-áreas e, também, descobrir que papel teria a música como auxiliar desse processo educativo inclusivo.

A partir do que foi relatado, incluindo-se a questão levantada e a hipótese formulada, estabeleceram-se os objetivos desta pesquisa: desenvolver estratégias e ações na educação musical, com o apoio da equipe interdisciplinar, que pudessem contribuir para amenizar os problemas enfrentados, que diziam respeito à falta de recursos materiais e metodológicos para atuar com os alunos especiais, em um ambiente em que cada aluno é visto como um ser individual que aprende de sua própria maneira e no seu próprio tempo e, dentro desse quadro, desenvolver flexibilidade, de modo que as explicitações de conceitos e conteúdos, habilidades e propostas musicais pudessem ser entendidos por todos.

A justificativa da pesquisa apóia-se na descoberta de um papel importante para a educação musical dentro dessa escola, pois, ao ser inserida como disciplina, abre espaço para uma maneira alternativa de entrar em contato com alunos, professores e membros da equipe interdisciplinar, partindo do interesse e da apreciação da música, e buscando a compreensão da mesma, de modo a poder utiliza-la da melhor maneira possível, para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

Para Ilka Zenker Leme Joly docente da Universidade federal de São Carlos com vasta pesquisa em educação musical e em educação e metodologia de ensino, é importante notar que a Educação Musical no Brasil vem, cada vez mais, se estabelecendo como uma área de grande potencial, contribuindo incisivamente com os projetos multidisciplinares e interdisciplinares, e trazendo novas e boas perspectivas para a educação de maneira geral. Há um número significativo de profissionais envolvidos em estudos e produção de materiais didáticos voltados para o ensino de música. No entanto, embora o conjunto de conhecimentos da área de educação musical produzido no Brasil – em forma de métodos, propostas de procedimentos e materiais didáticos – constitua um acervo considerável, pouca relação é feita com seu uso e sua aplicabilidade na educação especial. Há, ainda, um grande campo de possibilidades a ser explorado pelo educador musical, que poderá trazer, por meio de sua prática, uma grande contribuição para diversos setores da educação e saúde. (Joly, 1994, p.32).

Foi importante, também, a busca de informações a respeito do alunado em questão – para conhecer suas diferenças, igualdades, possibilidades e dificuldades – de modo a dar prioridade de maneira adequada às propostas de educação musical que realmente contribuíssem para o conforto, o bem-estar e o interesse da população atendida, promovendo, assim, melhoria no desempenho do papel deste pesquisador com educador. Este enriquecimento seria essencial para enfrentar a complexidade dos problemas encontrados na entidade, causados pela heterogeneidade da clientela atendida.

A fundamentação teórica da presente pesquisa está calcada nas metodologias de educação musical concebidas no século XX. Refere-se aos assim chamados “métodos ativos” em educação musical, representados nessa pesquisa por Émile-Jaques Dalcroze e Shinichi Suzuki.

Pela realidade encontrada na escola especial, partimos das idéias do sistema de educação musical de Émile-Jacques Dalcroze, educador musical suíço que viveu de 1865 a 1950, professor do Conservatório de Genebra. O mérito de sua abordagem está na sua observação incessante e em sua intuição, ao propor um trabalho sistemático de educação musical, baseado no movimento corporal e na capacidade de escuta.

Dalcroze defendia em suas idéias ser um erro conceitual centrar o conhecimento na mente do aluno, desconsiderando as oportunidades de se estabelecerem ligações entre atividade cerebral e as sensações auditivas. Um dos princípios fundamentais de seu sistema está em uma proposta musical baseada na interação entre escuta e movimento encontrados em seu sistema de educação musical chamado “*Rythmique*”.

Na filosofia de sua proposta, muitos conceitos se alinham às realidades e necessidades encontradas pelo educador musical/pesquisador em seu trabalho; um dos pontos principais está na concepção de união dos indivíduos, num processo que caminha em direção ao coletivo; para Dalcroze, caberia à arte esse papel aglutinador, graças à sua capacidade de suscitar nos indivíduos a expressão de sentimentos comuns.

Outros conceitos relevantes para a adoção do sistema no trabalho da presente pesquisa afirmam-se na:

- importância das representações motrizes do ritmo;

- importância psicológica do movimento como suporte dos fenômenos intelectuais e afetivos;

- importância de concepção de toda ação artística como ato educativo, e o sujeito ao qual se destina essa educação é o cidadão, seja ele criança, jovem ou adulto.

- relevância de seu sistema, dedicado ao desenvolvimento de competências individuais, pois é intensamente vivenciado pelo aluno, num movimento integrado que reúne capacidades psicomotoras, sensíveis, mentais e espirituais.

- relevância da proposta que está na necessidade de promover a educação e cultura de todos.

A rítmica de Dalcroze (*Rythmique*) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral do aluno por meio da música e movimento. Atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa - composta por elementos como atenção, concentração e controle da produção dos sons – a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Marie Laure Bachman, do Instituto Dalcroze em Genebra, afirma que a rítmica não é um fim em si mesma, mas um meio de estabelecer relações (1993, p.27. In: Fonterrada, 2004, p.120).

O sistema Dalcroze, concebido para adultos e adaptado para crianças, parte da natureza motriz do sentido rítmico e da idéia de que o conhecimento necessita ser afastado de seu caráter usual de experiência puramente intelectual para alojar-se no corpo do indivíduo e em sua experiência vivida. São movimentos e atividades destinadas a desenvolver atitudes corporais básicas, necessárias à conduta musical, a partir dos quais se busca trabalhar a escuta ativa, a sensibilidade motora, o senso rítmico e a expressão.

As estruturas musicais vão sendo abordadas nas próprias atividades, de modo que, dirigidas pela escuta, as pessoas expressem o que ouvem por meio de movimento. Tais exercícios corporais visam propiciar a aquisição de automatismos, combinar e/ou alternar movimentos, dissociá-los, estimular a concentração, a memória e a audição, promover a relação corporal a um estímulo sonoro ou explorar o espaço em diferentes planos e trajetórias.

Outro ponto relevante da proposta de Dalcroze em relação ao interesse desta pesquisa, e que torna importante a adoção de seu sistema como ponto de partida, está na necessidade de se tomar consciência das mudanças atuais, refletindo a respeito delas e, assim, adaptando-se à

nova realidade, o que conduz à elaboração de novas estratégias e propostas, mas mantendo o sistema proposto vivo e pertinente.

No entanto, mesmo com a rica abordagem de Dalcroze, este pesquisador sentia uma lacuna no que se refere à metodologia de educação musical a ser utilizada para o tratamento do ensino instrumental dirigido aos alunos especiais; além disso, era preciso uma abordagem que complementasse e promovesse equilíbrio, diante da energia dispensada aos participantes pelo sistema Dalcroze, por meio do ritmo e do movimento corporal. Quanto a este aspecto, a escolha recaiu sobre o método Suzuki, como maneira possível de se trabalhar na APAE de Itatiba.

Um dos pontos principais na escolha de seu método para a pesquisa foi encontrado em seu livro *Educação é amor* (1994), em que o autor afirma que toda criança, potencialmente, tem capacidade de aprender música, do mesmo modo que aprende a falar a língua de seu país.

Nascido em Nagoya em 1989, herdeiro da maior fábrica de instrumentos de cordas do Japão, iniciou seus estudos de violino de forma exploratória e autodidata, interessando-se mais tarde pela educação musical. O objetivo de seu método não é formar instrumentistas, mas seres humanos completos e felizes, com o auxílio da arte (Hermann, in Fonterrada, p.157).

O método Suzuki pressupõe que as pessoas são produtos do seu meio, que para Suzuki é construído artificialmente, para proporcionar as condições desejáveis e ideais para o seu desenvolvimento. Em seu método, a música deve fazer parte do meio da criança desde muito cedo. Suzuki utilizou alguns procedimentos específicos que se justificam pela identidade com o aprendizado informal da língua materna, relevantes no contexto desta pesquisa. São eles:

- repetição constante;
- aceitação dos esforços e falhas dos alunos, construindo um contato positivo com o mesmo;
- estímulo a habilidade de memória;
- estímulo a execução de ouvido;
- utilização de discos e gravações;

- oferecimento de oportunidade para apresentações públicas, como forma de proporcionar aumento de auto-confiança;

- formação de repertório para aprimoramento da técnica e qualidade musical.

Além desses conceitos outros princípios básicos da aprendizagem são importantes para o trabalho de música nesta pesquisa:

- busca de tranquilidade interior, visto como o relaxamento que propicia a aprendizagem;

- tratamento de um conceito por aula;

- repetição como chave para retenção mental e física;

- generosidade na transmissão do conhecimento, compartilhando idéias com os colegas da equipe interdisciplinar;

- pensar positivamente;

- não julgar de antemão um aluno ou alguma coisa, pois, o julgamento bloqueia o desejo de aprender;

- imaginar mudanças, como forma positiva para a realização do trabalho.

Com base nos dois autores citados, foi possível fazer um Plano de Trabalho para as aulas de música; o conteúdo de educação musical a ser desenvolvido partiu do som e do silêncio e de suas formas de organização. Assim, os trabalhos iniciaram-se com as propriedades do som – altura, duração, intensidade e timbre – e, posteriormente, esses conceitos serviram de base à organização de melodias, isoladas ou em combinação, explorando-se ritmos, fraseado, dinâmica, atentando para as fontes sonoras – determinadoras do timbre, utilizando-se como recurso o próprio corpo como instrumento, descobrindo suas sonoridades e sua movimentação pelo espaço, e a experimentação com formas e temas.

Para a prática instrumental, trabalhou-se de várias maneiras, formando grupos de diferentes naturezas, a saber, bandinhas rítmicas, fanfarra, instrumentos de percussão, flauta-doce e piano.

Para o trabalho corporal, adotaram-se exercícios de coordenação motora, percepção das partes do corpo, relaxamento corporal, sentidos de audição e visão, integração musical com

outros sistemas de expressão da arte, plásticas, teatro, dança, exercícios vocais, motricidade em instrumentos e expressão rítmica.

Decidiu-se, em comum acordo com a equipe, que o repertório a ser trabalhado deveria abranger músicas folclóricas nacionais e internacionais, composições atuais, peças improvisadas, peças eruditas, permitindo a constituição de um grupo coral, de outras formações mesclando trabalho vocal e instrumental, além da elaboração de jogos musicais.

Além da vivência prática da música com voz e instrumentos, julgou-se importante trazer aos alunos materiais que incentivassem sua reflexão a respeito da música e do seu papel na sociedade. Desse modo, a estética foi contemplada, prestando-se a discussões a respeito do valor do silêncio, o porquê da existência da música, a imitação da natureza, as paisagens sonoras e sua estreita ligação com a natureza dos diferentes ambientes, e o uso da voz como instrumento.

Com a necessidade constante de reflexão sobre a prática em sala de aula e também nas discussões com a equipe pedagógica interdisciplinar, seria necessário adotar-se uma metodologia de pesquisa que conseguisse integrar os diferentes níveis de participação do educador musical pesquisador.

Depois de várias tentativas em encontrar tal metodologia em diferentes textos, foi adotada a triangulação de três metodologias: a pesquisa-ação, a antropopedagogia e a interdisciplinaridade. Esta triangulação foi efetivada na pesquisa a partir da fundamentação teórica encontrada em Sylvia Constant Vergara em seu livro *Métodos de pesquisa em administração*, que afirma ser a triangulação de metodologias um caminho para analisar um fenômeno complexo, pois, dessa maneira, o pesquisador pode utilizar maneiras diferenciadas de participação e observação, validando com mais clareza achados e interpretações (2005, p.257).

Os métodos de pesquisa-ação e antropopedagogia estão fundamentados nos textos de André Morin, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Montreal (Canadá), constantes de seu livro *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada* (2004). Morin é um pesquisador atuante da metodologia da pesquisa-ação e já desenvolveu trabalhos na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) E UFB (Universidade Federal de Brasília), em 1987, juntamente com Michell Thiollent, professor da UFRJ, pesquisador da metodologia de pesquisa-ação, que traduziu o referido livro.

Para André Morin (2004) a metodologia de pesquisa-ação abrange uma ampla família de métodos e técnicas que se desenvolvem e se diferenciam ao longo dos anos em função de novos acontecimentos, conhecimentos e ações em diversos contextos sociais e educacionais. (Morin, 2004, p.5).

Morin desenvolve sua concepção de pesquisa-ação desde os anos 1970, publicando vários livros no Canadá, além de um grande número de artigos. Seus princípios e suas experiências têm sido divulgadas e discutidas em vários países como França, Bélgica, Guiné, Austrália e Brasil.

Em sua concepção, esse autor define a pesquisa-ação como participativa em sua essência. A participação dos atores e dos pesquisadores é analisada em suas diferentes formas e graus de intensidade e destinada à democratização das práticas educativas e sociais, nos campos em que ocorrem a pesquisa e a ação (Morin, 2004, p.9).

Na presente pesquisa, atores são todas as pessoas que desempenham um determinado papel, agem ou intervêm no processo. O pesquisador – neste caso, o educador musical pesquisador – é o docente que explora, discute e reflete a respeito das ações capazes de resolver um determinado problema, ou formular melhor uma problemática.

Assim, a pesquisa-ação trata de um conhecimento baseado nas práticas educacionais e sociais dos grupos envolvidos, gerado a partir da interlocução entre pesquisadores e atores da situação observada e que se revela como sendo de grande utilidade para desencadear mudanças ou melhorias de diversos tipos, em particular, no mundo da educação (Morin, 2004,p.14).

A ação pode ser entendida neste contexto como uma intervenção em uma esfera pedagógica; ela precede, segue ou é concomitante à reflexão e seus objetivos são:

- relacionar prática e teoria, refletindo sobre os valores humanos e sociais envolvidos;
- reduzir a problemática da complexidade dentro âmbito educacional especial.

Morin afirma que a pesquisa no campo da prática traz mudanças positivas, pois, o educador/pesquisador não oferece apenas sua sala de aula como local de investigação, mas torna-se parceiro do grupo, na busca da melhoria do ensino, graças à tomada de consciência de uma prática eficaz, com abertura a uma cultura geral, buscando atualização de informações, tornando-se sensível à necessidade dos alunos, colaborando com eles.

Desta maneira procura subsídios para aumentar seu saber prático, aquele saber cotidiano, a fim de aperfeiçoar seus atos profissionais tornando-se um profissional que reflete sobre sua própria ação (Morin, 2004, p.23-25). O educador, ao adotar uma pesquisa prática, deve pensar levando em conta a singularidade da questão, a localidade em que se desenvolve a pesquisa-ação, a temporalidade da pesquisa, sem se esquecer de integrar seu ato na totalidade, no conjunto (Morin, 2004, p.26).

A pesquisa prática, na presente circunstância, tornou-se pertinente, pois o meio educativo formado de alunos especiais é composto de um conjunto de variáveis em interação, e pode ser percebido como um sistema estruturado (como se apresenta no capítulo 1 desta pesquisa), mas possuindo o dinamismo de um organismo vivo devido às interações das pessoas que o compõem (apresentado no capítulo 2 desta, através das interações da equipe interdisciplinar).

O pesquisador prático dá preferência a uma metodologia de intervenção, como o da pesquisa-ação, que lhe parecerá ligada ao seu ato profissional que, no caso desta pesquisa, é um docente que procura, pela reflexão a respeito de sua prática, tornar aceitável a aplicação de um modelo de educação musical para alunos especiais.

Para Morin, o pesquisador engajado em um sistema social ou em um sistema de educação formal ou informal, sugere empreender pesquisas em campo delimitado, sem a pretensão de utilizar os tradicionais protocolos de pesquisa, com risco de enviesar o estudo com visões subjetivas parciais, diminuindo a validade dos resultados obtidos; isso remete aos desafios que enfrenta o profissional em ciências humanas, quando problematiza a pesquisa no sistema educativo em que vive, em que, muitas vezes, a complexidade do real necessita a superação das ciências puras que pretendem dominar seu objeto e generalizar suas conclusões (Morin, 2004, p.30-31).

Outro argumento apresentado por Morin para a realização de pesquisa que reflete a respeito da prática é a não possibilidade de conceber a educação como ciência única, entrando, assim, a legalidade da antropopedagogia e da interdisciplinaridade no processo investigativo.

Através da triangulação das metodologias de pesquisa-ação, antropopedagogia e interdisciplinaridade, surge uma nova perspectiva para as ações profissionais, sempre em constante renovação. Essa triangulação parece responder positivamente, pois, todas as áreas

contempladas estão abertas à mudança contínua, integrando perspectivas educativas, sócio-ambientais e culturais.

A antropopedagogia para Morin é um método de pesquisa que conta com métodos de observação emprestados da antropologia e princípios da pedagogia aberta que é definida pelo autor como um modelo de ensino e de aprendizagem centrado nas forças ativas do educando, seguindo uma dinâmica de ação/reflexão/pesquisa.

A antropologia em sua conceituação vê o ser humano como um sistema aberto dotado de capacidade intelectual e de liberdade de ação, e assim sendo, importa-se com o respeito à globalidade das variáveis que o constituem. Desse modo apresenta a antropopedagogia com o intuito de responder as aspirações dos atores envolvidos, suas expectativas, suas vontades, suas histórias de vida, sua cultura, sua prática e seu papel em um ambiente social e político (Morin, 2004, p.31-32).

Os objetivos da antropopedagogia são:

- responder a diversidade dos valores dos participantes;
- apresentar uma maneira para esclarecer as múltiplas inter-relações que ocorrem entre alunos, pais, professores e responsáveis;
- respeitar a autonomia dos alunos, vistos como personalidade ativa, onde seus saberes, conhecimentos, gostos e culturas sejam aproveitados como objetivo pedagógico e assim tornando-se ponto de partida para a formulação estratégias de aquisição de conhecimentos (Morin, 2004, p.40).

Assim, da antropologia, retém o respeito ao aluno pelo educador/pesquisador, que deve agir com simpatia à cultura e aos gostos musicais trazidos pelos alunos, imprescindíveis para que, por meio da observação dessas características, compreenda-se o meio social em que cada aluno se insere.

Da pedagogia, a pesquisa retém os recursos necessários para tornar os conteúdos acima citados em ferramenta para o ensino/aprendizagem, promovendo o respeito e a convivialidade no grupo através da troca de saberes.

Morin afirma ser a antropopedagogia um método de pesquisa utilizado para facilitar a compreensão e avaliação de fenômenos educativos e tem como objetivo captar as

significações do que acontece no meio pesquisado, tentando compreender globalmente a vida dos alunos captando a relação entre os domínios afetivo e cognitivo. (Morin, 2004, p.52).

A interdisciplinaridade surge nesta pesquisa pela fundamentação de Ivani Fazenda, em seu livro *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro* (1999). Essa autora, em sua fundamentação teórica, propõe a interdisciplinaridade como um processo de interação entre pessoas formadas em diversas áreas de conhecimento, em prol da resolução de problemas, e, também, como forma de conhecimento gerado por meio do rompimento da segmentação dessas áreas, em que se dão diálogo, a troca de experiências e a observação profunda dos indivíduos, por uma interação de afeto e respeito que potencializam as possibilidades de cada um. (Fazenda, 1999, p.15).

A adoção da prática interdisciplinar no contexto da pesquisa auxilia os profissionais envolvidos a compreender, além da necessidade de eliminação de barreiras entre as disciplinas, a do planejamento contínuo e conjunto, acompanhado da conseqüente flexibilidade na aplicação do currículo, da troca de informações, do incentivo ao trabalho de equipe e da capacidade em improvisar a partir de problemas e necessidades de cada aluno da escola.

É importante acrescentar que este trabalho na escola teve o apoio da organização APAE que, por lidar a tantos anos com a questão do excepcional, reuniu uma considerável quantidade de saberes e aportes metodológicos específicos ao tratamento e à educação da clientela atendida.

Assim, ao mesmo tempo em que o educador musical/pesquisador precisava de alternativas para a sua prática a partir do contato com a prática interdisciplinar, era também chamado a refletir a respeito de seus conhecimentos e ações, e a propor aos integrantes da equipe maneiras de contribuir com o grupo, por meio de seus saberes já adquiridos em outras situações, tais como: reconhecimento do sistema corporal, facilitação na aquisição de rudimentos de linguagem (fonemas e grafemas), atenção, concentração, coordenação motora e espacialidade.

Esta Dissertação apresenta, no primeiro capítulo, uma descrição do movimento apaeano, filosofia que rege todas as Apaes do Brasil, o histórico de fundação da primeira APAE no Brasil em 1954 e a descrição da APAE de Itatiba mantenedora da Escola de Educação

Especial “Neyde Carvalho dos Santos Silva”, além da apresentação de seu histórico de formação e sua estrutura organizacional.

No capítulo dois, apresenta-se o projeto interdisciplinar realizado na instituição e as formas de ação dos profissionais envolvidos no tratamento da heterogeneidade.

No capítulo três, apresenta-se o trabalho específico de educação musical e as intervenções realizadas pela equipe em seu trabalho, em consonância com a atuação da equipe interdisciplinar no planejamento, execução e avaliação do programa de música da instituição.

Como conclusão, a pesquisa mostra a importância de formações interdisciplinares no tratamento da heterogeneidade decorrente de salas com diferentes alunos com necessidades especiais, e, também, os resultados positivos alcançados com o programa de música desenvolvido na escola e também as falhas e situações limítrofes detectadas.

Capítulo 1

A presente pesquisa ocorre na Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE de Itatiba, mantenedora da Escola de Educação Especial “Neyde Carvalho dos Santos Silva”. Para conhecer o contexto educacional da instituição, apresenta-se um histórico do movimento apaeano, que caracteriza e rege o funcionamento de todas as APAES brasileiras, o surgimento da APAE no Brasil e, especificamente, da APAE de Itatiba, com seu histórico de formação e sua estrutura de funcionamento.

1.1 O Movimento Apaeano

Ao iniciar minhas atividades como educador musical na referida instituição percebi o quanto todos os profissionais falavam sobre a importância do funcionamento das APAES para os indivíduos com necessidades especiais.

Todos pareciam conhecer alguma parte dessa história - alguns conheciam o histórico de fundação da APAE em Itatiba, outros conheciam como ela chegou ao Brasil – mas ninguém havia ainda se preocupado com um histórico completo, em que a filosofia do movimento, o histórico de fundação da primeira APAE do Brasil e a da unidade de Itatiba, onde se realiza a presente pesquisa, se fundiam e mostravam que o conhecimento construído pela APAE ao longo dos anos desde a sua fundação formava um corpo sólido de reflexão e ações, de extrema importância na luta para dar às pessoas com necessidades especiais mais qualidade de vida e dignidade.

Resolvi então procurar essas informações na biblioteca da entidade, onde encontrei muitos documentos importantes, como a ata de fundação original, cartas e documentos oficiais e também um livro manuscrito pela patronesse da escola Sra. Neyde Carvalho dos Santos Silva, que descrevia com riqueza de detalhes a história da APAE no contexto nacional e no contexto de Itatiba.

Instigado em ter informações mais completas e ordenadas, visando entender a trajetória de um trabalho tão importante, solicitei, através da diretoria da escola, autorização para

escrever um texto para acesso de todos os interessados, que se caracterizaria por apresentar, de forma direta e clara, uma compilação de informações, as quais, devido à curiosidade do pesquisador e à sua necessidade acadêmica julgava interessante levar ao conhecimento de todos aqueles que, de alguma maneira, quisessem trabalhar com alunos “especiais”.

Assim, desse interesse e necessidade, nasceu o texto desse capítulo, com o aval da direção da escola, sendo redigido, publicado no jornal da instituição e apresentado em forma de palestra para os funcionários, pais, professores e membros da comunidade em geral, ficando a disposição de qualquer interessado para consulta.

Como, em 2008, Itatiba comemorou os 40 anos de fundação da APAE, este texto tornou-se elucidativo para muitas pessoas que não conheciam profundamente, como o pesquisador, o trabalho filantrópico e educativo da instituição.

Muitas das informações aqui apresentadas foram retiradas desses manuscritos e documentos, porém não havia, em nenhuma fonte oficial da instituição, a explicitação do papel desempenhado por cada profissional, assim como suas especificidades e seu modo de trabalhar.

Como o olhar do pesquisador deveria se voltar para a interdisciplinaridade, julgou-se de suma importância saber o que cabia a cada um dos profissionais envolvidos, inclusive a parte desenvolvida pelo educador musical, para que assim ficasse claro para quem deveria pedir ajuda em caso de necessidade em minhas aulas, e, também, achar validade nas intervenções que viessem a realizar em meu trabalho de educador musical.

Solicitei para que cada profissional escrevesse a respeito de sua atividade e transcrevi para esse capítulo o texto na íntegra.

Esse, portanto, é o objetivo desse capítulo: mostrar a estrutura interna da APAE de Itatiba, onde muitas pessoas trabalham em prol do aluno especial, e, onde cada especificidade é respeitada, tanto de forma única como no trabalho em equipe. No entanto, antes de discorrer a respeito do trabalho desenvolvido na APAE de Itatiba, é necessário conhecer, ainda que sucintamente, a história do surgimento da Associação de Pais e Amigos do Excepcional no Brasil e entender o movimento apaeano, considerado, hoje, a maior rede brasileira de atenção à pessoa com deficiência.

As raízes históricas e culturais do fenômeno *deficiência* sempre foram marcadas e

assimiladas por forte rejeição, discriminação e preconceito. Diante da problemática existente e da ineficiência do Estado em promover políticas públicas sociais que garantissem a inclusão dessas pessoas, surgiram famílias empenhadas em quebrar paradigmas e buscar soluções alternativas para que seus filhos com deficiência intelectual ou múltipla alcançassem condições de serem incluídos na sociedade, com garantia de direitos, como qualquer outro cidadão. Neste contexto, surgiram as primeiras associações de familiares e amigos, capazes de lançar um olhar mais positivo sobre as pessoas que possuíam estes tipos de deficiência do que havia até então.

Convivendo com um Estado despercebido de tais necessidades, as associações tinham a missão de educar, prestar atendimento médico, suprir as necessidades básicas de sobrevivência e lutar pelos direitos das pessoas com deficiência, na perspectiva da inclusão social.

Essa mobilização teve que contar com o apoio de vários profissionais que, acreditando na luta dessas famílias, empreenderam estudos e pesquisas, buscaram informações congêneres no exterior, trocando experiências com pessoas de outras nacionalidades que, também, sofriam com a tendência de um sistema que aniquilava as pessoas "descapacitadas".

Foi então que, no Brasil, essa mobilização social começou a prestar serviços de educação, saúde e assistência social a quem delas necessitassem, em locais que foram denominados como Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com cerca de 250.000 pessoas portadoras de necessidades especiais.

Convencionou-se tratar essa mobilização em torno da pessoa com deficiência, tendo por base a Declaração dos Direitos Humanos, que culminou na criação das APAES e, com a expansão desta iniciativa Brasil afora, no movimento apaeano.

O movimento apaeano é uma grande rede constituída por pais, amigos, pessoas com deficiências, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência. É considerado um dos grandes movimentos sociais no Brasil e no mundo em sua área de atuação.

A Federação Nacional das APAES (FENAPES) é uma organização social sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública federal e certificada como beneficente de assistência social; de caráter cultural, assistencial e educacional, que congrega como filiadas,

atualmente, mais de 2.000 unidades de APAES e entidades relacionadas, que compõem a rede APAE, tem como missão institucional promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas APAES, na perspectiva de inclusão de seus usuários.

1.2 A APAE no Brasil.

A APAE é um movimento que, desde sua concepção, destaca-se pelo pioneirismo. Nasceu em 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro, por ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora da síndrome de *Down*. Em seu país, já havia participado da fundação de mais de 250 associações de pais e amigos de pessoas com deficiência e admirava-se por não existir no Brasil algo assim.

Motivados por Beatrice, um grupo que congregava pais, amigos, professores e médicos de excepcionais reuniu-se em julho de 1954, quando foi exibido um documentário sobre crianças com deficiência mental, uma ação que se desdobrou em várias reuniões preparatórias e na nomeação de uma Comissão Coordenadora Provisória para o movimento. Compunham essa comissão Maria Helena Correia de Araújo, Renata Silveira, Helena Dias Carneiro, Ivone Cintra Ferreira, Idália Parreira Rodrigues Lima, Ercília Braga Carvalho, Acyr Guimarães Fonseca e Antônio Carlos Carvalho.

A primeira diretoria, presidida pelo Almirante Henry Hoyer, marido de Beatrice Bemis, dirigiu a APAE até 31 de março de 1965, sucedida por uma diretoria presidida pela senhora Ignês Félix Pacheco de Britto, uma amiga dos excepcionais, que durante 30 anos (1965-1995), manteve-se na Presidência da entidade, afastando-se, afinal, por problemas de saúde.

No panorama nacional, nos anos 50, o preconceito, a falta de informações, as leis de amparo e apoio ao indivíduo especial, faziam que os mesmos vivessem em situação de abandono, escondidos em suas casas, ou internados em clínicas e sanatórios. Um forte movimento pela causa dos excepcionais começava e viria a revolucionar, em todo o País, a condição dos portadores de necessidades educativas especiais, àquela época, ainda chamadas

de mongolóides ou retardados.

Motivados por Beatrice fundava-se então a APAE Rio, no início APAE Guanabara. A primeira reunião do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, que colocou à disposição da nova associação parte de um prédio, para que lá se instalasse uma escola para crianças excepcionais, coordenada pelo Professor Lafayette Cortes.

A entidade contava, então, com sua primeira parceria, instalando sua sede provisória, na qual foram criadas duas classes especiais, proporcionando atendimento a vinte crianças.

A escola desenvolveu-se, seus alunos tornaram-se adolescentes e foi necessário pensar no oferecimento de atividades criativas e formação profissionalizante. Surgiu assim, a primeira oficina pedagógica de atividades ligadas à carpintaria, para alunos com necessidade especiais no Brasil, por iniciativa da Professora Olívia Pereira.

De 1954 a 1962, surgiram outras APAEs. No final de 1962, doze, das dezesseis existentes, realizaram um encontro em São Paulo, a Primeira Reunião Nacional de Dirigentes Apaeanos, presidida pelo médico psiquiatra Stanislau Krynsky. Participaram as unidades de Caxias do Sul, Curitiba, Jundiaí, Muriaé, Natal, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo, Londrina, Rio de Janeiro, Recife e Volta Redonda. Pela primeira vez no Brasil, discutia-se a questão da pessoa com deficiência com um grupo de profissionais e familiares, que traziam para o movimento suas experiências como pais e profissionais responsáveis pela educação de pessoas com necessidades especiais.

Para uma melhor organização das idéias, as pessoas presentes a esse encontro sentiram a necessidade de criar um organismo nacional. A primeira idéia foi a formação de um Conselho e a segunda, a criação da Federação das APAEs. Prevaleceu a segunda idéia. A Federação de APAEs, fundada em 10 de novembro de 1962, funcionou, durante muitos anos em São Paulo, no consultório do Doutor Stanislau Krynsky. O primeiro Presidente da Diretoria Provisória eleita foi o Doutor Antônio Clemente Filho.

Com a aquisição da sede própria, a Federação foi transferida para Brasília; na mesma época, adotou-se como símbolo a figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, uma em posição de amparo, outra de proteção.

A Federação, a exemplo de uma unidade APAE, caracteriza-se como sociedade civil,

filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, com duração indeterminada, congregando como filiadas as APAEs e outras entidades congêneres, tendo sede e fórum em Brasília - D.F.

O movimento apaeano se expandiu para outras capitais e depois para o interior dos estados. Hoje decorridos 53 anos desde sua fundação, é considerado o maior movimento filantrópico em seu segmento de atuação. A multiplicação do movimento apaeano e, conseqüentemente, das unidades APAE, é verdadeiramente notável, levando-se em consideração as dificuldades encontradas no Brasil na área de educação especial. Tal crescimento é fruto do trabalho da Federação Nacional e das associações estaduais, que, seguindo a mesma linha filosófica da primeira, permitiram e incentivaram a formação de novas unidades. Estas unidades, por meio de congressos, cursos, encontros e palestras sensibilizam a sociedade em geral, bem como viabilizam os mecanismos que garantam os direitos dos portadores de necessidades especiais no Brasil.

A APAE vem a ser constituída e integrada por pais e amigos de uma comunidade significativa de alunos com necessidades especiais, contando para tanto, com a colaboração da sociedade em geral, da indústria, de profissionais liberais, de políticos, enfim, de todos que acreditam, apostam e lutam pela causa da pessoa com deficiência.

A entidade APAE, em grande parte, apesar de gozar do registro como associação de utilidade pública em todos os quadrantes, federal, estadual e municipal, defronta-se com as mais diversas dificuldades, essencialmente no tocante a pessoal e à questão financeira, que se tornam, porém, insignificantes se comparadas à importância do compromisso que todo integrante do movimento tem diante da sociedade, da família e da própria pessoa com deficiência.

1.2.1 As três primeiras APAES fundadas no Brasil

Os quadros abaixo revelam a preocupação que tomava conta do Brasil na defesa dos indivíduos especiais; percebe-se neles o grande número de APAES fundadas no território nacional nos 10 anos subseqüentes à fundação da primeira, no Rio de Janeiro.

APAE	Estado	Data de fundação
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	11/12/1954
Brusque	Santa Catarina	14/09/1955
Volta Redonda	Rio de Janeiro	09/04/1956

Quadro 1 – as três primeiras APAEs fundadas no Brasil. Fonte: Manual de pais e dirigentes – Uma parceria eficiente, editada pela Federação Nacional das APAEs – 1997 – atualizado em 2008.

1.2.2 Primeiras APAEs fundadas por Estado

Estado	APAE	Data de Fundação
Acre	Rio Branco	31/07/1981
Alagoas	Maceió	20/08/1964
Amazonas	Manaus	04/05/1973
Amapá	Macapá	27/09/1966
Bahia	Salvador	03/10/1968
Ceará	Fortaleza	28/08/1965
Distrito Federal	Brasília	22/08/1965
Espírito Santo	Vitória	27/05/1965
Goiás	Goiânia	15/05/1969
Maranhão	São Luís	10/03/1971
Minas Gerais	São Lourenço	01/06/1956
Mato Grosso do Sul	Campo Grande	10/06/1967
Mato Grosso	Cuiabá	06/10/1967
Pará	Belém	30/11/1962

Paraíba	João Pessoa	23/03/1957
Pernambuco	Recife	27/10/1961
Piauí	Teresina	04/06/1968
Paraná	Curitiba	06/10/1962
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	11/12/1954
Rondônia	Vilhena	12/02/1981
Roraima	---	---
Rio Grande do Sul	São Leopoldo	07/08/1961
Santa Catarina	Brusque	14/09/1955
Sergipe	Aracajú	27/08/1967
São Paulo	Jundiaí	07/08/1957
Tocantins	Araguaína	22/01/1986

Quadro 2 – As primeiras APAEs fundadas por Estado. Fonte: Manual de pais e dirigente – uma parceria eficiente – editado pela Federação Nacional da APAEs – 1997 – atualizado em 2008.

1.2.3 Os presidentes da Federação Nacional das APAEs (FENAPES)

63-65	Antonio dos Santos Clemente Filho
65-67	Antonio Semas Figueira
67-77	José Candido Borba
77-81	Justino Alves pereira
81-87	Elpídio Araújo Neris
87-91	Nelson de Carvalho Seixas

91-95	Flávio José Arns
95-99	Eduardo Luiz Barros Barbosa
99-01	Flávio José Arns
01-05	Luiz Alberto Silva
06-08	Eduardo Luiz Barros Barbosa

Quadro 3 – Os presidentes da Federação Nacional das APAEs. Fonte: Manual de Pais e dirigentes – uma parceria eficiente. Editado pela Federação Nacional das APAEs – 1997 – atualizado em 2008.

1.3 A APAE de Itatiba.

A Associação de Pais e Amigos de Excepcional, mantenedora de Escola de Educação Especial “Neyde Carvalho dos Santos Silva”, contemplada nesta pesquisa, está situada na Rua Atílio Lanfranchi, sem número – Bairro Alto de Fátima – Itatiba - São Paulo.

No dia 6 de março de 1968, numa das salas da Escola Particular Santo Inácio de Loyola (Itatiba), deu-se a primeira reunião em prol da fundação da APAE de Itatiba.

As palavras abaixo constam da primeira Ata:

“Falando com entusiasmo sobre a finalidade da APAE de Itatiba, a senhora Presidente ressaltou a importância da obra e o sentido nobre da assistência que terão crianças excepcionais de nossa cidade que até agora, se não totalmente postas de lado na sociedade, pouco receberam no termo pedagógico, dadas as dificuldades de convivência e, principalmente de aprendizagem nas escolas comuns” Fonte: Ata de Fundação da APAE de Itatiba, datada de 6 de março de 1968.



Figura 1.1 – Primeira turma de alunos da APAE de Itatiba no Colégio Santo Inácio de Loyola. (1968-1969). Fonte: Arquivo de memória permanente da APAE Itatiba

A APAE Itatiba iniciou seus trabalhos em uma sala da Escola Particular Santo Inácio de Loyola, de propriedade da Senhora Lygia Scavone, e teve todo mobiliário e material pedagógico inicial cedido pela escola. Quatro crianças recebiam atendimento especial, formando uma classe. Um ano depois, a Escola Particular Santo Inácio de Loyola foi transferida do centro da cidade para o Sítio São Roque e levou consigo a APAE Itatiba, que lá continuou funcionando, adotando, então, a sigla “APAEI”. Todas as crianças do colégio, as que cursavam os cursos regulares e as portadoras de necessidades especiais, eram conduzidas pelo mesmo ônibus, o que, àquela época, causava constrangimento para alunos e pais, ainda não preparados para aceitar com tranquilidade essa situação.

Um ano se passou desde a fundação da APAEI e já existiam três classes de menores portadores de necessidades especiais. A possibilidade de novas matrículas era iminente, pois o trabalho da Instituição crescia no conceito da comunidade. Dos Grupos Escolares, começavam a ser encaminhadas crianças para a APAEI, mas, como ainda havia grande relutância dos pais em aceitar essa situação, era necessário um grande trabalho de conscientização a respeito do atendimento às necessidades dessa população junto às famílias e à comunidade.

Sendo assim, pode-se inferir que a maior preocupação, nos primeiros anos fundação da APAE Itatiba e, talvez, seu objetivo principal, tenha sido o aprendizado pedagógico. Poucas eram, ainda, as instalações dedicadas ao excepcional existentes no País, portanto, ainda eram pequenas as experiências, técnicas e teorias postas em prática para enfrentar a questão.

Mas não era somente o problema escolar a resolver; eram necessários, também: a adoção de novos conceitos e valores, mudanças pedagógicas, programas de estimulação e, ainda, a descoberta de maneiras eficientes de lidar com problemas de comportamento, coordenação motora, dificuldade de expressão e linguagem, além de rejeição e preconceito. Mas não era só isso. No segundo semestre de 1968, o problema de mudança de instalação da escola se agravou, tendo sido ventilada a hipótese de se procurar um terreno e iniciar uma campanha para a construção de uma escola, mesmo que de instalações bem simples.

Diante do problema de acomodações e instalações e do número crescente de atendimentos, uma pequena residência, situada à Avenida Senador Lacerda Franco, foi emprestada para a APAEI pelo Sr. Dílico Corradini.



Figura 1.2 – A primeira sede da APAE de Itatiba, Rua Senador Lacerda Franco. Fonte: Arquivo de memória permanente da APAE de Itatiba.

Com a falência e fechamento do Colégio Santo Inácio de Loyola, primeiro berço da APAEI, todo o mobiliário e materiais pedagógicos oriundos do colégio foram doados para a entidade, que, mesmo sem contar ainda com sede própria, tinha graças ao empréstimo do Sr. Dílico, boa localização e, naquele momento, um pequeno patrimônio.

Como ainda a APAEI tinha grandes problemas de ordem financeira, firmou-se um acordo com outra escola infantil tradicional da cidade, a Escola Canarinho, para que pudessem trabalhar de maneira associada. Dentro desse acordo, ficou combinada a divisão da utilização da nova sede, cedida pelo Sr. Dílico, e do mobiliário e materiais pedagógicos, oriundos do Colégio Santo Inácio de Loyola. No acordo entre APAEI e a Escola Canarinho seriam divididos os espaços físicos, materiais pedagógicos e despesas.

Diante do reconhecimento obtido pela APAEI pela comunidade, começavam a ser encaminhadas crianças com condições de nível mental abaixo do normal, vindas dos Grupos Escolares, o que gerava para APAEI problemas de ordem financeira, pois o material pedagógico e clínico para os exames era dispendioso e, com o aumento de alunos, tornava-se, também, necessário formar novas classes.

Então, no início de 1969, a instituição foi considerada Associação Beneficente de Utilidade Pública pela Câmara Municipal local; dessa maneira, foram intensificados os trabalhos já existentes, para obtenção de registros junto aos órgãos competentes e fazer jus a auxílios financeiros. A Prefeitura Municipal de Itatiba concordou em conceder à APAEI subvenção mensal; pensava-se em estabelecer parceria com o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), por meio da qual seria obtido o registro da APAEI no Serviço Social do Estado e, também, no Serviço de Auxílio e Subvenções, para obtenção de verba anual. Os benefícios do Serviço de merenda escola do Estado também foram obtidos.

Encontra-se no Diário Oficial do Estado (19 de outubro de 1968, página 39), o registro da entidade no Cartório de Registros de Imóveis. A Utilidade pública chegou pela Lei Municipal nº. 937, de 24/04/1969 e, pela publicação do Diário Oficial do Estado de 27/06/1969, foi concedido o registro no Departamento de Orientação Técnica – Setor Auxiliar da Promoção Social. O registro do INPS veio pelos artigos 24 a 27 do Decreto 60.501 de 14/03/1969, e o do Conselho Estadual de Auxílios e Subvenções, sob nº. 2.580, com publicação no Diário Oficial de Estado de 28/08/1969, por meio do qual seriam pleiteados recursos financeiros. Nesse período inicial, a APAEI já realizava alguns eventos em parceria com a Rede Feminina de combate ao Câncer, com a renda dividida entre as duas entidades.

Aos 6 de março de 1970, a Professora Neyde Carvalho dos Santos Silva tornou-se Presidente da entidade e, no segundo semestre de 1971, concretizava-se a filiação da APAE de Itatiba à Federação Nacional das APAEs. À mesma época, ela obteve, também, seu

registro no Ministério de Educação e Cultura – MEC – Serviço Social, por meio da qual foi assinando convênio com a Secretaria de Promoção Social do Estado.

No dia 17 de outubro de 1973 o Senhor Paschoal Scavone, empresário itatibense, lavrou a escritura de doação de um imóvel de 10.539,41 m², em área nobre da cidade. Com a construção no novo espaço, seria possível uma melhor distribuição em todos os setores e a escola poderia se tornar mais equipada e preparada do que a sede atual.

Em 1974, atendendo à solicitação da Federação Nacional da APAEs, a sigla APAE, substituiu a anterior APAEI, para atender à necessidade de uniformização das siglas em todo País.

As obras de construção da sede própria iniciaram-se em maio de 1976 e, em 27 de outubro de 1979, como o falecimento do Senhor Paschoal Scavone, mais 2.100 m² foram acrescentados aos 10.539,41 m² doados por ele em vida.



Figura 1.3 – A construção da sede própria. Fonte: Arquivo permanente da APAE Itatiba.

Os recursos financeiros necessários para a construção vieram do Governo Estadual (Secretaria da Promoção Social, Governo Federal (MEC e CENESP), da Prefeitura Municipal de Itatiba, de Clubes de Serviços (*Lions* e *Rotary*), e do comércio, das indústrias, da zona rural, de profissionais liberais e da comunidade de um modo geral). A área construída

totalizou 4.000 m² e, de toda a obra prevista, apenas uma não foi erguida, o “Pavilhão Social”, destinado a festas, reuniões e eventos maiores.

Os pavilhões da estrutura física da APAE Itatiba são:

- Administração: 285 m²
- Escolaridade I: 255 m²
- Escolaridade II: 313 m² em geral.
- Escolaridade III: 195 m²
- Clínico: 440 m²
- Refeitório, cozinha e lavanderia e pátio: 697 m²
- Fisioterapia: 270 m²
- Cabine de Força: 16 m²

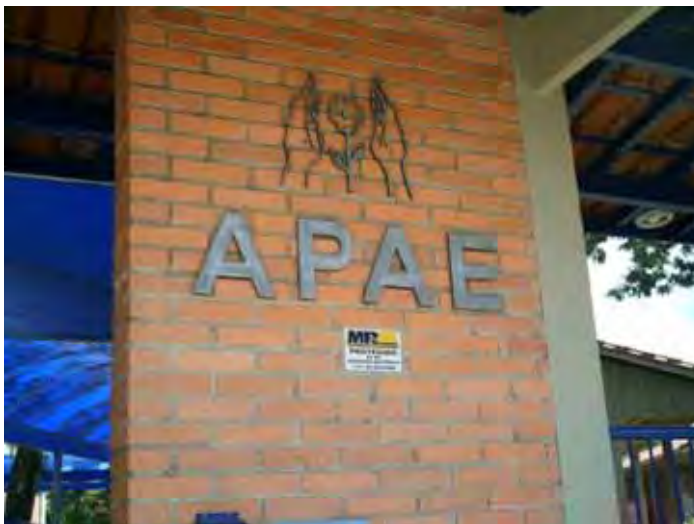


Figura 1.4 - Fachada da APAE de Itatiba. Fonte: foto realizada pelo pesquisador.



Figura 1.5 – Núcleo de salas de aula.Fonte: Foto realizada pelo pesquisador.



Figura 1.6 – Setor Clínico.Fonte: Foto realizada pelo pesquisador.



Figura 1.7 – Setor de Fisioterapia. Fonte: Foto realizada pelo pesquisador.



Figura1.8 – Biblioteca.Fonte: Foto realizada pelo pesquisador.



Figura1. 9 – Campo e parque. Fonte: Foto realizada pelo pesquisador.



Figura 1.10 – Refeitório. Fonte: Foto realizada pelo pesquisador.

Mais tarde, conclui-se o projeto da piscina aquecida e coberta para hidroterapia, contando com mais 60 m², além do já existente.

Segundo a Federação Nacional das Apaes a APAE Itatiba está entre as 500 melhores APAEs do Brasil, título conquistado em 1989 e mantido até hoje, por possuir uma das sedes mais modernas e completas do Estado no atendimento a pessoas com necessidades especiais e comunidade

Devido ao esforço e à competência no trabalho da Professora Neyde Carvalho dos Silva como Presidente da entidade por mais de duas décadas, ainda hoje ela é uma figura presente no corpo da Diretoria, tendo se tornado Patronesse da Escola que hoje leva seu nome, como homenagem.

Abaixo se apresenta um quadro com os principais dados da APAE de Itatiba, do período de 2000 a 2007.

ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Estimulação essencial	36	37	35	37	36	27	28	21
Programa escolar								
Educação Infantil	23	15	22	11	13	09	12	20
Ensino Fundamental	59	45	58	89	45	73	72	68
Educação de jovens e Adultos	58	63	57	51	59	85	73	85
Ensino profissionalizante	54	44	47	41	49	38	26	33
TOTAL	230	203	219	227	202	232	211	227
Inclusão na Rede Regular de Ensino	13	---	20	11	12	11	14	16

Quadro 4 – números da APAE Itatiba em referência ao seu programa escolar e inclusão na rede regular.
Fonte: Censo Escolar Apaeano, Jornal da Federação das APAEs, pág. 27, nº.75, fevereiro 2007.

1.3.1 O Estatuto Social e a Estrutura do Corpo Administrativo da APAE Itatiba.

Para compreender a atuação do corpo administrativo de uma escola de educação especial em comparação com o de uma escola pública regular, é importante conhecer seu estatuto social e sua estrutura.

É notório ressaltar que o grupo de associados trabalha de forma voluntária, ou seja, não recebem proventos pelos seus trabalhos, dedicando no mínimo três horas por semana para a instituição. Assim, é importante verificar a mobilização de pessoas em relação à causa, pelo movimento apaeano, o que torna pertinente o levantamento desses dados para a pesquisa, pois, percebe-se o número de profissionais envolvidos e empenhados com os alunos especiais.

O Estatuto Social permite várias categorias de associados:

Sócios Efetivos: pessoas físicas, devidamente cadastradas, que colaboram coma APAE por contribuição financeira mensal, semestral ou anual. Eles têm como atribuições: eleger a Diretoria, o Conselho Administrativo e o Conselho Fiscal e participar das reuniões destes órgãos, com direito a voz, mas sem direito a voto;

Sócios Beneméritos: pessoas físicas indicadas pelo Conselho de Administração ou pela Diretoria Executiva, por prestarem relevantes serviços à APAE;

Sócios Honorários: personalidades que tenham prestado relevantes serviços à causa da pessoa com necessidades especiais;

Sócios Especiais: pais cujos filhos estejam matriculados nos programas de atendimentos da APAE, ou os seus responsáveis.

Sócios Fundadores: pessoas que participaram da primeira Assembléia Geral;

Sócios Correspondentes: pessoas que prestam colaboração à APAE, porém residem em outras cidades, Estados ou Países.

Sócios Doadores: pessoas físicas e jurídicas que fazem doações de qualquer espécie; conforme é estabelecido em Estatuto, essas doações não geram quaisquer vínculos

associativos à APAE, tais vínculos referem-se a capacidade de intervenção e decisão dentro da instituição.

A APAE de Itatiba está organizada com os seguintes órgãos: Conselho de Administração, Conselho Fiscal, Diretoria Executiva, Auto-defensoria, Conselho Consultivo e Procuradoria Geral.

A Diretoria Executiva é composta pelo Presidente, 1º e 2º Vice-Presidentes, 1º e 2º Diretores Financeiros, Diretor de Patrimônio e Diretor Social.

O Conselho de Administração é formado por 16 membros, que podem participar de reuniões de diretoria, com direito a voz, mas sem direito a voto. Aprovam o regimento interno, dão pareceres sobre contas e aprovam o relatório geral de atividades.

O Conselho Fiscal é composto por 3 membros efetivos e 3 suplentes, que dão pareceres e analisam as contas da entidade.

A Auto-defensoria é composta por 2 membros eleitos por pessoas com necessidades especiais, e tem como objetivo defender os interesses delas, participar de eventos promovidos pelo movimento apaeano e participar de reuniões de Diretoria e do Conselho de Administração.

O Conselho Consultivo é composto por sócios fundadores, ex-presidentes da Diretoria, ex-presidentes do Conselho de Administração e tem por função atuar como órgão moderador e esclarecedor.

A Procuradoria Geral é o órgão de assessoramento jurídico exercido por 2 pessoas inscritas na Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – e participam das reuniões de Diretoria e do Conselho de Administração.

A suprema autoridade da entidade é exercida pela **Assembleia Geral**, constituída pelos sócios efetivos que elegem a Diretoria, o Conselho de Administração e o Conselho Fiscal, e que é soberana na tomada de decisões.

Todas essas categorias promovem um importante trabalho de auxílio, defesa e promoção de verbas para a escola.

Após apresentar a organização da entidade, ocupa-se, agora, dos funcionários da entidade, que atuam diretamente com os alunos de maneira clínica e pedagógica e que, na maior parte, são contratados. No entanto, alguns, como é o caso do educador musical, são voluntários.

A Diretoria da Escola está ligada diretamente ao Corpo Administrativo. Ela é representada pela figura do Diretor, que participa de todas as reuniões do Conselho e é responsável pela organização do corpo de funcionários da escola, que incluem: a Coordenadoria Pedagógica, a Coordenadoria Técnica, os professores do programa escolar, os professores especialistas (de música, artes e educação física), os voluntários, os auxiliares de sala e dos setores pedagógico e de apoio, e os demais funcionários.

A Coordenadoria Pedagógica é responsável pelos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e demais projetos de responsabilidade da escola; ela é, também, responsável pela triagem de novos alunos, juntamente com o corpo clínico formado por psicólogos, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e médico neurologista.

Essa mesma equipe interdisciplinar é responsável, juntamente com os professores que atuam com os alunos, pelas decisões referentes à sua inclusão ou não na rede regular de ensino. Na última avaliação, ocorrida em setembro de 2007, os professores de música, artes, educação física e do setor pedagógico (professores que desenvolvem os conteúdos programáticos específicos para cada nível do programa escolar), deram pareceres e fizeram avaliações documentadas sob a forma de troca de experiências com os demais profissionais.

A Coordenadoria Técnica atua na organização da escola no que diz respeito a: mobiliário, formatação de reuniões de professores, técnicos e pais, compra de material pedagógico, como livros, revistas, semanários e outros informativos; além disso, organiza a saída de alunos para eventos e apresentações, administra faltas de professores e funcionários, coordena horários de lanche, trocas higiênicas dos alunos e limpeza da escola.

Os professores do programa escolar desenvolvem os conteúdos programáticos em sala de aula (a titulação mínima exigida é magistério, além de frequência a um curso específico de 180 horas, destinado a professores de portadores de necessidades especiais).

No que se refere aos Conteúdos Programáticos, na APAE de Itatiba eles são bastante amplos e estão contidos no Programa Escolar, que abrange, além dos conteúdos usuais nos

cursos de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante, estimulação essencial global.

Os professores específicos desenvolvem conteúdos próprios são considerados técnicos em suas respectivas áreas e sua atuação está alicerçada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Estratégias e Orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial, 1997, p.65), Esses professores têm formação específica em sua área e têm a peculiaridade de proceder a atendimentos em grupos ou individuais. Eles, também, definem estratégias a serem adotadas em suas aulas, em interação com a equipe interdisciplinar e buscam, além de ministrar os conteúdos específicos inerentes a sua área, auxiliar os outros professores e técnicos em projetos temáticos e funcionais desenvolvidos pelos mesmos.

A APAE de Itatiba conta com professores específicos nas áreas de Música, Artes Visuais, Educação Física e Informática.

O Grupo de Voluntários exerce papel importante dentro da APAE de Itatiba, atuando nos mais variados segmentos, ou seja, trabalhando nos setores pedagógico e técnico, nas salas de aula, em oficinas profissionalizantes, no centro clínico (como auxiliares de fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional e psicólogos), nas atividades desenvolvidas pelos professores específicos (de Música, Artes, Educação Física) e, também, na preparação de festas ou eventos propiciados pela entidade, com o propósito de angariar fundos, tais como: bingos, rifas, almoços, festa junina, Natal e muitas outras.

Os Auxiliares de Sala acompanham o professor dentro e fora da sala de aula, ajudam na organização do espaço físico da sala de aula e do material pedagógico, além de cuidarem da alimentação dos alunos e da higiene e contenção dos mesmos, quando isso se fizer necessário.

Os Auxiliares de Setor Pedagógico auxiliam a coordenação técnica e pedagógica na preparação dos materiais necessários tanto para professores e seus respectivos alunos, quanto para técnicos e professores especializados; eles produzem textos, providenciam fotocópias e desenvolvem trabalhos manuais para as festas da instituição.

Os Auxiliares do Setor de Apoio são responsáveis pelos procedimentos de higiene, como banhos e trocas de fraldas, além de ajudar os cadeirantes em suas necessidades.

Dentro da estrutura administrativa da APAE de Itatiba existe um administrador responsável por toda a manutenção predial, que coordena uma equipe responsável por reformas e reparos na estrutura física e também no mobiliário da escola; esse administrador tem contato direto com a diretoria para troca de idéias sobre as necessidades da escola e como manter a funcionalidade essencial para o bom desenvolvimento do trabalho de professores e técnicos, tendo em vista o bem estar dos alunos.

O corpo clínico, parte da equipe interdisciplinar da APAE de Itatiba é formada por profissionais responsáveis pelo conhecimento do estado clínico do aluno, informando professores e técnicos, caso a caso, sobre a situação do alunado em vários âmbitos. Eles são, também, responsáveis por orientar os funcionários a respeito de condutas consideradas essenciais, a serem tomadas com cada aluno. São eles:

Psicólogos: Juntamente com a coordenação pedagógica, são os primeiros a travar contato com o aluno e seus familiares, através de anamnese e entrevista. Eles, também, são responsáveis pela aplicação de testes e outros métodos que lhes permitam apresentar diagnóstico acerca das condições da criança e opinar a respeito da viabilidade ou não da aceitação do candidato como aluno da instituição. A APAE Itatiba conta com 2 psicólogos.

Assistente Social: é o profissional responsável pela investigação das condições do aluno no que diz respeito a moradia, alimentação, acesso a programas de saúde e higiene em sua vida externa à escola. Esse trabalho se realiza por meio de visitas quinzenais, em que o profissional avalia a situação encontrada e procede a encaminhamentos pertinentes. É de sua responsabilidade afastar alunos da escola pelo não comparecimento dos pais ou responsáveis, quando requisitados por professores e técnicos, e estar em contato direto com todo o corpo clínico para realização de exames e receituários de medicações, necessários ao bem estar dos alunos. Está em linha direta com o Conselho Tutelar, sempre que for necessário tomar medidas mais enérgicas, necessárias para garantir a integridade física e moral dos alunos.

Além do que foi exposto, o Assistente Social é, também, responsável, em conjunto com a equipe interdisciplinar, pela inserção de alunos no mercado de trabalho, para isso estabelecendo contato com os segmentos empresariais que participam da política de inclusão de alunos da instituição. A APAE conta com uma assistente social.

Fonoaudiólogos: são profissionais que avaliam e procedem a atendimentos especializados aos distúrbios de fala e audição. Os profissionais de fonoaudiologia promovem um trabalho conjunto com o de educação musical, a fim de diminuir ou reverter alguns dos problemas existentes, pois a sistemática de trabalho para o portador de necessidades especiais está associada ao canto, aos instrumentos de sopro e a exercícios de respiração e de conscientização do aparelho fonador. A instituição possui 3 fonoaudiólogos.

Terapeuta Ocupacional: tem como objetivo do seu trabalho melhorar e complementar o trabalho de outros técnicos e profissionais no que diz respeito à coordenação motora fina, atenção, concentração, limites, respeito ao colega e ao próximo, cuidados com alimentação e higiene. A escola possui 2 terapeutas ocupacionais.

Fisioterapeutas: são profissionais que proporcionam aos alunos portadores de comprometimentos físicos acompanhados de deficiências mentais, reabilitação ou minimização das dificuldades detectadas. Devido a esse tipo de comprometimento, muitos alunos apresentam escassez de movimentos (que variam em função do grau de deficiência, que pode ser leve, média ou grave), que os impedem de explorar o meio de forma completa, o que limita suas sensações e percepções. Essas limitações, aliadas à presença de reflexos e reações posturais consideradas pelos profissionais de saúde como anormais, levam a alterações do tônus postural e à falta de coordenação dos movimentos, bem como a problemas de equilíbrio, retrações musculares e problemas respiratórios crônicos e agudos.

O fisioterapeuta utiliza técnicas manuais específicas e materiais diversos, como rolos, bolas, bancos e outros, para minimizar ou reabilitar as dificuldades do aluno com comprometimento físico. É de sua responsabilidade averiguar a necessidade de recursos materiais apropriados de acordo com as necessidades particulares de cada em aluno, seja em sala de aula ou em casa, como mobiliário adequado e adaptado e outros equipamentos auxiliares, ajudando-os a conseguir melhor posicionamento postural, o que o ajudará na prevenção de deformidades mais graves, oferecendo ao aluno melhores condições para um controle de tônus muscular.

Cabe ao fisioterapeuta dar informações sobre cada aluno aos funcionários da escola, orientando-os sobre o posicionamento e manuseio correto dos alunos em atividades de sala de aula e extra-classe a fim de impedir a adoção de posturas viciosas, que possam vir a prejudicá-los.

A integração do fisioterapeuta à equipe interdisciplinar é fundamental para a troca de informações, experiências, conhecimentos e condutas, o que garantirá que o trabalho fisioterápico ocorra da melhor forma possível. A APAE de Itatiba possui 4 fisioterapeutas.

Entre os profissionais da equipe interdisciplinar existe, também, um médico neurologista, responsável pela avaliação funcional da capacidade mental dos alunos, uma técnica em enfermagem e uma dentista, sendo que médico e dentista avaliam periodicamente todos os alunos da instituição, providenciando para que tenham o tratamento necessário. Na falta de recursos, esses alunos serão encaminhados a outras instituições competentes onde possam receber tratamento adequado a seu caso.

O trabalho interdisciplinar começou na escola em 1990, não como modismo, mas por se acreditar ser essa a única maneira de enfrentar a realidade que se lhes apresentava, de ter, em seu corpo discente, a cada ano, alunos com comprometimentos bastante sérios, pois, as novas diretrizes de inclusão educacional levavam os alunos com comprometimentos leves para a escola regular, ficando a APAE com os casos mais sérios.

Dentro desse panorama nenhum profissional conseguia achar maneiras eficazes de intervenção que propiciassem melhoras nos quadros dos alunos, se permanecesse, apenas, em seu âmbito profissional.

A partir dessa constatação, surgiram, então, as reuniões do assim chamado SISTEMA 1 - S1 -, que colocava juntos profissionais de diversas áreas, para troca de experiências e metodologias, de modo que pelo diálogo e discussão da situação de cada aluno, dessem conta dos problemas educativos e clínicos com os quais se defrontavam. As reuniões partiam de uma premissa simples - não adiantaria nada um profissional aderir a certa prática com determinado aluno, se a mesma não fosse reforçada em outros atendimentos dentro e fora da sala de aula e, também, pelos pais em horário não escolar.

É importante ressaltar que o trabalho na entidade valoriza e prioriza o fluxo de informações a todos os profissionais (como será apresentado no capítulo 2), não havendo discrepância entre quem planeja e quem executa. Como resultado dessa conduta, todos proporcionam informações para o planejamento e todos ajudam a executar, desde os auxiliares de troca higiênica, até o médico neurologista.

O conhecimento do histórico e do modo de funcionamento da APAE de Itatiba proporcionou para este pesquisador uma visão efetiva do contexto interdisciplinar existente na

escola. Conhecendo as especificidades de cada integrante da equipe, tornou-se clara a compreensão da importância de seu trabalho nas trocas de experiências e nos esforços conjuntos para o desenvolvimento, o equilíbrio e a autonomia dos alunos com necessidades especiais.



Figura1.11 – Pannel comemorativo dos 40 anos de fundação da instituição. Fonte: Foto realizada pelo pesquisador.

Capítulo 2

2.1 – O Projeto Interdisciplinar na Escola de Educação Especial “Neyde Carvalho dos Santos Silva” – APAE de Itatiba.

Este capítulo destina-se a apresentar de que maneira vem sendo tratada a questão da heterogeneidade pela APAE de Itatiba, instalada pelas características desiguais apresentadas pelos alunos, pelo fato de se juntar, nas salas de aula, alunos com diversas deficiências e de diferentes faixas etárias. A APAE de Itatiba define que "Pessoa com necessidades especiais" é aquela que apresenta, em comparação com a maior parte das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.

Nas classes de educação musical aonde este pesquisador trabalha, podem ser arroladas as seguintes necessidades especiais:

- alunos com deficiência física devidas à má formação genética. Eles, muitas vezes, necessitam de cadeiras de rodas, muletas e andadores. Tais deficiências originam-se em vários fatores, como: má formação do feto na gestação, acidentes cirúrgicos e amputações.

- alunos com deficiência mental leve de origem genética, que apresentam, em geral, grande dificuldade de atenção e concentração.

- alunos com deficiência mental grave, que apresentam dificuldades diversas, como: falta de atenção e concentração, falta de controle do tônus muscular, contração excessiva da musculatura do corpo, entre outras. A causa mais comum é a falta de oxigenação no cérebro durante o parto, que causa um aumento gradativo do tamanho do crânio do indivíduo, com muitas conseqüências. Uma delas é que se torna difícil, nessas condições, que a água seja expelida naturalmente da caixa craniana, o que provoca acúmulo, responsável por gerar *hidrocefalia*. Esses alunos têm uma válvula na cabeça, para, quando necessário, o excesso de líquido ser expelido.

- alunos com deficiência múltipla, isto é, que apresentam deficiência física e mental, que pode ser leve ou grave.

- alunos com Síndrome de *Down*, também de origem genética, causada por alteração no par de cromossomos 21, todos os indivíduos possuem em sua cadeia genética (DNA) 48 pares de cromossomos, o indivíduo com síndrome de *Down* apresenta um trio de cromossomos no par 21 (trissomia), ao invés de um par, isto faz com que apresente características físicas e sensoriais particulares.

- alunos com autismo, que apresentam grandes deficiências na atenção/concentração e socialização e, geralmente, fala *ecolálica* (repetição constante de termos e frases), agressividade e grande sensibilidade auditiva. Existem hoje muitos estudos sobre a causa do autismo, porém, o que hoje já se coloca em questão é o autismo ser provocado por comprometimentos psicológicos referentes ao afastamento da mãe em relação à criança, isso torna sempre o diagnóstico difícil e demorado ficando o aluno em observação pela equipe por mais tempo.

Os procedimentos de inserção são bastante particulares e mudam caso a caso. Para os deficientes físicos e mentais leves e alunos com *Down*, a metodologia da equipe propõe trabalhos pedagógicos específicos que visam aumentar o nível de conscientização do aluno, para que ele entenda suas capacidades e limitações, aprendendo o respeito próprio e ao próximo. Alguns dos alunos com essas características são incluídos na rede regular de ensino e outros no mercado de trabalho.

As expectativas para os deficientes graves, múltiplos e autistas dirigem-se à melhoria de sua qualidade de vida. A equipe pensa e planeja ações que levem a isso e promove adequações necessárias dentro e fora do ambiente escolar providenciando todo o tipo de aparelhos e suportes necessários para seu bem estar e também o de sua família e profissionais que trabalham e atuam com esse aluno. Tais adequações vão desde cadeiras de rodas, coletes posturais, faixas, órteses, próteses, aparelhos auditivos, óculos, calçados especiais até procedimentos cirúrgicos realizados em instituições especializadas.

Muitos desses alunos entram na instituição ainda crianças e permanecem até a terceira idade.

Além dos tipos de deficiência citados anteriormente, nos atendimentos escolares que incluem a educação musical, existem outros grupos de comportamentos e atitudes que se

diferenciam do padrão considerado “normal” que recebem o nome de *condutas típicas* ou *privação ambiental*. A deficiência que apresentam recebe essa denominação por não ser fácil aos profissionais fecharem um diagnóstico claro sobre cada caso. As pessoas que apresentam esse tipo de conduta, muitas vezes são consideradas autistas, pelas características que apresentam.

As condutas típicas ou a privação ambiental podem ser definidas como manifestações de comportamento, típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requer atendimento educacional especializado.

O quadro de condutas típicas/privação ambiental caracteriza-se por alterações e desvios nas relações interpessoais, na linguagem e comunicação, e no comportamento.

Dentre os sinais mais característicos da privação ambiental ressaltam-se:

- tendência ao isolamento;
- movimentos repetitivos, aparentemente sem função e sem objetivo;
- dificuldade de se relacionar com outras pessoas, (essas pessoas não estabelecem diálogo, mantêm o olhar distante, rejeitam contatos físicos);
- capacidade de a pessoa usar o próprio nome quando se refere a si mesma;
- ausência de noção de perigo;
- permanência em situação de fantasia, desvinculada da realidade;
- hiperatividade intensa e permanente;
- necessidade de manter rotinas obsessivas de comportamento, apresentando reação de pânico quando há alguma interferência.

Para que se tenha informação a respeito dos casos de deficiência encontrados na escola, é preciso ter em mente que existe uma classificação das diferentes deficiências, organizadas pela Organização Mundial de Saúde. São elas:

Desvantagem (*handicap*): No domínio da saúde, *desvantagem* representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma atividade considerada “normal” para ele, levando-se em conta a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais;

Deficiência: No domínio da saúde, *deficiência* representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura, função psicológica, fisiológica ou anatômica. Dizer que um indivíduo tem uma deficiência não implica, portanto, que ele tenha uma doença nem que tenha que ser encarado como doente.

Incapacidade: No campo da saúde, indica um prejuízo individual, resultante da desvantagem ou da deficiência, que limita ou impede o cumprimento ou desempenho de um papel social, dependendo da idade, sexo e fatores sócio-culturais.

Organização Mundial da Saúde. (OMS, 1993, pg.37).

A situação de desvantagem só se determina em relação a outros, sendo por isso um fenômeno social. Caracteriza-se por uma discordância entre o nível de desempenho do indivíduo e as expectativas que o seu grupo social tem em relação a ele. A situação de desvantagem expressa, pois, o conjunto de atitudes e respostas dos que não sofrem desvantagem.

A incapacidade, por sua vez, ao estabelecer conexões entre deficiência e desvantagem, representa um desvio da norma relativamente ao comportamento ou atividade habitualmente esperados do indivíduo. A Incapacidade não é um desvio do órgão ou mecanismo, mas sim, um desvio em termos de atuação global do indivíduo e pode ser temporária ou permanente, reversível ou irreversível, progressiva ou regressiva.

Estes conceitos da Organização Mundial de Saúde (OMS) são seguidos por praticamente todas as organizações internacionais que abordam a problemática da deficiência, como a UNESCO, *The International Rehabilitation*, OIT, ONU entre outras.

Dentro do contexto apresentado, podemos enxergar que a heterogeneidade constitui um problema e um desafio para a instituição, que são vividos por um considerável número de

pessoas que convivem e trabalham com esses alunos com deficiência mental, sensorial ou privação ambiental e não alcançam rendimentos inicialmente esperados em suas aprendizagens. Ela pode, portanto, ser considerada um tema relevante para esta pesquisa, compreendida como:

“Qualidade de uma população na qual seus integrantes mostram acentuadas características desiguais do ponto de vista biológico e cultural.

Existe heterogeneidade étnica, quando os membros de um grupo originam-se de vários grupos étnicos diferentes sendo dessemelhantes em suas características físicas, porém continuam conservando suas características étnicas no seio de uma comunidade maior.

Aparece a heterogeneidade cultural quando os membros de um grupo apresentam uma diversidade de elementos culturais. “¹

Diante do fato de ser preciso aprender a lidar com a heterogeneidade, a equipe da escola levantou a hipótese de se construir uma maneira especial de se lidar com ela, baseando-se o atendimento à população atendida, no diálogo inter-áreas, responsável pela criação de atividades e estratégias destinadas a criar um corpo metodológico que desse conta de abordar cada questão educacional pelo prisma da interdisciplinaridade.

Antes de discutir a questão da interdisciplinaridade e sua aplicação na APAE de Itatiba, traz-se aqui um depoimento do Professor Boaventura Sousa Santos, Doutor em sociologia, em seu livro *Um discurso sobre as Ciências* (1997), que demonstra sua preocupação em relação à fragmentação decorrente de excessiva particularização dos saberes, pela aspiração em fazer Ciência:

“A ciência moderna, vista como condutora da humanidade das trevas para a luz, fez o conhecimento desenvolver-se pela especialização e passou a ser considerado mais rigoroso quanto mais restrito seu objeto de estudo; mais preciso, quanto mais impessoal, eliminando o sujeito de seu discurso, e pondo de lado a emoção, o amor, considerados obstáculos à verdade. Especializado, restrito e fragmentado, o conhecimento disciplinar passou a ser disciplinado e segregador. Estabeleceu e delimitou as fronteiras entre as disciplinas, para depois fiscaliza-las e reprimir os que as quisessem transpor.

¹ Gentile, Fausto Rogério – extraído do trabalho Heterogeneidade na educação musical da escola pública brasileira – parte das atribuições da disciplina Novos paradigmas e metodologias para a educação musical – Profa. Dra. Sônia Albano de Lima. UNESP (2006, p.2)

A excessiva disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado” (Santos, 1997 p.46).

Foi justamente para combater a disciplinarização excessiva de que fala Souza Santos, a escola de que trata esta pesquisa mobilizou-se para superar essa questão, procurando analisar as questões pedagógicas e de saúde por um prisma interdisciplinar.

Assim, esse estudo discute se a interdisciplinaridade adotada na instituição tem sido capaz de atestar sua eficiência em reduzir e amenizar problemas referentes à heterogeneidade existentes nas classes, evidenciando a inclusão educacional e social dos educandos.

É importante esclarecer que nenhum profissional envolvido tem maior ou menor importância do que outro, durante o processo de realização de um projeto interdisciplinar. Assim, a equipe caminha para enfatizar sua posição democrática ancorada nos princípios de igualdade, responsabilidade e valor entre todos os membros da equipe. É preciso, também, enfatizar que a interdisciplinaridade tem como uma de suas mais importantes características estar em constante desenvolvimento, não se atrelando a moldes e modelos pré-determinados.

Para Ivani Fazenda, pioneira do estudo da interdisciplinaridade no Brasil, em seu livro *Integração e Interdisciplinaridade no ensino Brasileiro* (1999), a interdisciplinaridade se dá a partir da integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. Ela surge, no contexto desta pesquisa, como uma das respostas à necessidade de reconciliação epistemológica entre as partes componentes do sistema educacional da entidade estudada, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorridos desde a Revolução Industrial, como resposta à necessidade de mão-de-obra especializada dela decorrente (Fazenda, 1999, p.19).

Hilton Japiassú, pesquisador da interdisciplinaridade, em seu livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976) afirma que a tendência da especialização tornou-se forte no mundo ocidental e o sistema educacional sofreu intensa influência desse tipo de organização na montagem de seus currículos (Japiassú, 1976, p. 32)

As instituições que lidam com pessoas com deficiências, como é o caso da escola que estamos estudando, sofrem com essa fragmentação. Uma das maneiras de resistir a essa tendência é a ênfase dada à instalação e manutenção de um processo interdisciplinar na organização das atividades desenvolvidas na escola. Ela busca conciliar os conceitos

pertencentes a diversas áreas do saber, a fim de promover avanços, tanto no desempenho dos alunos, considerados em sua totalidade, ou seja, avanços cognitivos, afetivos, sociais, culturais e outros, quanto na produção de novos conhecimentos, ou mesmo na criação de subáreas anteriormente não contempladas na escola.

Para a resolução de problemas como o da heterogeneidade na educação, a interdisciplinaridade figura como o encontro de saberes especializados e mostra-se como uma das respostas para problemas provocados pela excessiva compartimentalização do conhecimento.

Essa proposta promissora de trabalho, em que reflexão e revisão de conceitos são necessárias, é esclarecida por Jurjo Torres Santomé:

“...também é preciso frisar que apostar na Interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas como uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais freqüentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade com nunca em outra época na história da humanidade” (Santomé, 1998, p. 115).

No decorrer da pesquisa discutiu-se o papel do educador musical na interdisciplinaridade do projeto, e sua busca de alternativas para lidar com a heterogeneidade, bastante evidente na escola especial. Inevitavelmente, outro ponto de discussão privilegiado por esta pesquisa é a possibilidade de contribuição da música nos processos de inclusão.

Durante o processo investigativo considerou-se continuamente o conhecimento acerca da peculiaridade de cada aluno no contexto escolar, familiar, físico – neurológico, psicológico e motor e sócio-ambiental – como, também, a permanente troca de informações entre os profissionais.

No contexto da APAE de Itatiba, a equipe interdisciplinar na qual se insere o educador musical, busca transformar o conhecimento adquirido nas trocas de experiências e na proximidade com o universo de cada aluno, em estratégias de ação que resultem em metodologias especiais para cada caso, para cada aluno especial.

Essa metodologia de ação, que procura, com o trabalho da equipe, promover o conhecimento global de cada aluno, levando em consideração aspectos antropológicos e pedagógicos, encontra fundamentação nos conceitos da Antropopedagogia (Morin, ob.cit), pela qual o educador musical em parceria com a equipe busca constantemente conhecer seus alunos de forma completa, levando em consideração todos os fatores ambientais dentro e fora da instituição, seus saberes adquiridos, sua cultura estabelecida, suas limitações e capacidades de progresso. Por esse motivo estabelece-se um elo entre Antropopedagogia e a Interdisciplinaridade, pois sem ela seria difícil conhecer cada ator tão profundamente.

Assim ocorre o trabalho na instituição, com olhar de atenção e cuidado, no acolhimento pleno dos alunos pelos profissionais. O projeto educacional da escola afasta-se do modelo de especialização, ampliando horizontes, buscando assim outros modos de compreensão dos problemas encontrados. Procura com o trabalho em equipe superar a fragmentação do saber e dos conteúdos e principalmente, das pessoas. Com uma visão contrária a visão fragmentária e especializada busca enxergar os alunos como indivíduos e não como portadores de problemas. Visa, também, superar essa dicotomia, inserindo a relação com os alunos não apenas em contextos puramente intelectuais e cognitivos, mas trabalhando com a sensibilidade, com a sensorialidade, com a percepção e a relação com o outro, incrementando a inclusão social e a prática da cidadania.

Essa maneira de promover o trabalho de educação musical levou o pesquisador a buscar sua fundamentação e metodologia entre vários autores, antes de tê-la encontrado nos textos de André Morin (2004), especificamente no que se refere à pesquisa-ação e à antropopedagogia, que, neste trabalho, constituem o segundo eixo de trabalho, ao lado da Interdisciplinaridade. É na concepção desse autor que se fundamenta a metodologia desta pesquisa. Sua concepção de pesquisa-ação, denominada pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), encontra-se no livro *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada* (2004). Outro ponto relevante na escolha do método de pesquisa consiste na colocação de Morin a respeito da importância do conhecimento em diversos contextos sociais e institucionais para a formulação de estratégias de ação que, no caso desta pesquisa se refere a ações educacionais.

“Em antropologia, o pesquisador não procura mudar os povos; ele estuda as culturas e seus valores próprios para melhor compreendê-los. Ele não é

diretamente agente de mudança. Em educação, o pesquisador é um agente de mudança” (Morin, 2004, p.40).

Considerando-se o projeto interdisciplinar da APAE fica evidente a estreita relação com a pesquisa-ação de Morin que, como ele próprio define, é qualitativa e participativa por essência, e na qual a participação dos atores é analisada em suas diferentes formas e graus de intensidade, sendo destinada à democratização das práticas educativas e sociais, nos campos que englobam pesquisa e ação.

Michel Thiollent, importante pesquisador da metodologia de pesquisa-ação e tradutor do livro *Pesquisa-ação integral e sistêmica* (2004) de André Morin, reforça as idéias, enfatizando que:

“Trata-se de um conhecimento baseado nas práticas educacionais e sociais dos grupos envolvidos, gerado a partir da interlocução entre pesquisadores e atores da situação observada e que se revela como sendo de grande utilidade para desencadear mudanças ou melhorias de diversos tipos, em particular no mundo da educação” (Thiollent, Michel, in *Pesquisa-ação Integral e Sistêmica*, p. 15).

Em estreita relação com a interdisciplinaridade do projeto no qual existe a preocupação de grande varáveis de informações, interpretadas como ponto principal de reflexão e conscientização, a pesquisa-ação de Morin, relaciona prática e teoria, refletindo sobre os valores humanos:

“A questão da necessidade de se abrir à pesquisa não parece ser problemática para o profissional, sobretudo em educação, porque hoje ele está preocupado com as mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que afetam a aprendizagem da população estudantil” (Morin, 2004, p.22).

Classificar a presente investigação como pesquisa-ação justifica-se pelo fato de o pesquisador atuar de maneira direta com os atores envolvidos, transformadores de informação em ação relevante para suas vidas, e também no pressuposto segundo o qual tais ações são desenvolvidas conjuntamente não só com alunos, mas compartilhada com outros profissionais, que desenvolvem outros conteúdos para atingir os mesmos objetivos. O trabalho em equipe atinge todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem, desde o planejamento e o trabalho com o educando, até a avaliação de o que é considerado importante para o estabelecimento de novas condutas e planejamentos.

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

“A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sócio-político, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comportamento com a ação coletiva” (Zuñiga, 1981, p. 35-44).

Morin insiste na idéia da estreita ligação entre pesquisa-ação, antropopedagogia e interdisciplinaridade, afirmando que os educadores procuram aumentar seu saber prático, o saber cotidiano, afim de aperfeiçoarem seus atos e se tornarem profissionais que refletem acerca de sua própria ação e argumenta que, a pesquisa teórica ou científica, que preocupa o pesquisador, não lhe parece ser suficientemente prática para auxiliá-los em suas intervenções, porque não vê como aplicá-la facilmente em seu trabalho

Em sua argumentação complementa que o meio educativo ou escolar é composto de um conjunto de variáveis em interação, e pode ser percebido como sistema, sem dúvida, estruturado, mas com o dinamismo de um organismo vivo. (Morin, 2004, pg.24).

Segundo Morin, “No nível da instituição escolar, da escola ou da sala de aula, parece que é importante descobrir um método de pesquisa procurando estabelecer as múltiplas inter-relações que ocorrem em um sistema educativo aberto” (Morin, 2004, p.36).

Para dar conta dessa tarefa metodológica, a antropopedagogia pode auxiliar na procura de uma pedagogia aberta, que se caracteriza como aquela que emerge das ações cotidianas, do dia-a-dia.

No decorrer da pesquisa, discutiu-se o papel do educador musical na interdisciplinaridade do projeto, e sua busca de alternativas para lidar com a heterogeneidade, bastante evidente na escola especial. Inevitavelmente, outro ponto de discussão privilegiado por esta pesquisa é a possibilidade de contribuição da música nos processos de inclusão dos alunos com leves comprometimentos e na melhoria da qualidade de vida dos que possuem comprometimentos graves.

Durante o processo investigativo, considerou-se continuamente o conhecimento acerca da peculiaridade de cada aluno no contexto escolar, familiar, físico – neurológico, psicológico e

motor e sócio-ambiental – como, também, a permanente troca de informações entre os profissionais.

No contexto da APAE de Itatiba, a equipe interdisciplinar na qual se insere o educador musical, busca transformar o conhecimento adquirido nas trocas de experiências e na proximidade com o universo de cada aluno, em estratégias de ação que resultem em metodologias especiais para cada caso, para cada aluno especial.

Essa metodologia de ação, que procura com o trabalho da equipe, promover o conhecimento global de cada aluno, levando em consideração aspectos antropológicos e pedagógicos, encontra fundamentação nos conceitos da Antropopedagogia (Morin, ob.cit), pela qual o educador musical em parceria com a equipe busca constantemente conhecer seus alunos de forma completa, levando em consideração todos os fatores ambientais dentro e fora da instituição, seus saberes adquiridos, sua cultura estabelecida, suas limitações e capacidades de progresso. Por esse motivo estabelece-se um elo entre Antropopedagogia e a Interdisciplinaridade, pois sem ela seria difícil conhecer cada ator (aluno) tão profundamente.

Assim conhecer cada aluno de maneira completa, sua família, suas condições de vida, habitação, a cultura da comunidade na qual está inserido de onde traz seus gostos e conhecimentos apresenta-se com a definição de Morin de antropopedagogia, pois, através dessas informações todos os profissionais envolvidos procuram coletivamente iniciativas para o trabalho tanto clínico como pedagógico.

No trabalho dessa pesquisa a metodologia de pesquisa-ação em parceria com a antropopedagogia apresenta-se com meio de observação e intervenção, onde o educador musical pesquisador levou em consideração os seguintes pontos:

- o conhecimento da vida dos alunos, sua família, condição social, possíveis transtornos familiares, em que comunidade vive esse aluno, sua cultura adquirida nessa comunidade e seus gostos e saberes existentes;
- o conhecimento de intervenções já realizadas por outros profissionais, seus sucessos e falhas;
- o conhecimento das limitações físicas e mentais de cada aluno e as possibilidade de progresso e regressão.

Com essa metodologia de pesquisa foi possível compreender o ritmo de aprendizagem e individualidade de cada aluno, entender e valorizar a preocupação da instituição com a efetividade e a qualidade de ensino.

Os profissionais envolvidos na ação/intervenção dessa pesquisa aprendem a lidar com a heterogeneidade existente na escola, respeitando os limites próprios e dos outros, a serem cooperativos, compreensivos e flexíveis.

Para as intervenções do educador musical pesquisador a pesquisa-ação e antropopedagogia mostraram validade na formulação dos procedimentos pedagógicos, pois, sabendo que determinado grupo de alunos gostava de samba devido sua comunidade ter tradição nesse estilo musical, ou, outro grupo que gostava de funk por ser a música cotidiana de sua comunidade levava o educador musical a começar suas intervenções utilizando esses ritmos e linguagens.

A partir dessa intervenção, que promovia nos alunos uma atitude de alegria, respeito e valorização de seus gostos por parte do educador musical, aos poucos outras linguagens e estilos musicais eram trazidos e apresentados através de diversas abordagens pedagógicas.

Com a observação dos grupos e através de suas respostas aos estímulos propostos, o educador musical pesquisador mantinha o curso das intervenções, ou, vendo que a aceitação do grupo não era positiva procurava uma nova proposta, que, após ser discutida com a equipe interdisciplinar era colocada em prática.

A triangulação apresenta validade na condução metodológica da pesquisa, pois com a pesquisa-ação, antropopedagogia e interdisciplinaridade é possível visualizar variáveis diversas de um mesmo fenômeno.

Além da visualização das variáveis envolvidas na pesquisa a triangulação promove o exercício de convivência e interação entre pesquisador e atores (alunos) todos engajados em um processo de respeito mútuo e aperfeiçoamento.

Com a triangulação, no contexto dessa pesquisa é possível não apenas observar, mas, resgatar e utilizar o respeito ao próximo, seja ele, aluno ou qualquer outro profissional envolvido permitindo olhar e compreender as peculiaridades e particularidades sem egoísmo ou condenação. Possibilita também entender a convivência familiar e na comunidade dos alunos sem preconceitos.

Utilizando-se dessas metodologias, o educador musical pesquisador conseguiu trabalhar com responsabilidade entendendo a seriedade de cada decisão e ação, e, o caráter irrevogável da realidade que uma atitude impulsiva pode provocar nos alunos especiais. Permitiu um trabalho sem exageros mostrando a realidade dos alunos sem compaixão, mas com bondade, afeto, amor e humildade.

A pesquisa-ação e antropopedagogia significam abertura para outro, e, na realidade dessa pesquisa a crença na competência física, mental e moral desses alunos.

O modelo antropopedagógico é dinâmico e vai mais longe do que a observação participante, tornando-se etapa da pesquisa-ação a respeito da reflexão acerca do que está acontecendo, por aqueles que dela participam, o que contribui para enriquecer o ato de formação.

Dentro desse panorama metodológico, a educação musical surge como ferramenta pedagógica para obtenção de conhecimentos, aquisição de cultura, estabelecimento de laços afetivos desenvolvendo assim a solidariedade, e, também propiciar benefícios através das competências musicais como a capacidade de discernir, a criatividade e a autonomia.

Nesse contexto a educação musical vincula como possibilidade de despertar habilidades e interesses sendo apresentada como ferramenta auxiliar nos processos de inclusão.

O educador musical pesquisador percebeu na aplicação dessas metodologias que deveria além dos conhecimentos inerentes à sua área possuir outras competências humanas que envolvem sensibilidade, ética e dedicação, tornando-se capaz de perceber as habilidades a serem descobertas, as aptidões a serem estimuladas e as limitações que deveriam ser respeitadas.

A triangulação exercida nessa pesquisa não se apresenta com um modelo estático e sistemático de aplicação, mas, sim como possibilidades, visões e propostas.

Esta forma de ação dificultou para o educador musical pesquisador atuar com uma visão tradicional, com modelos formais e únicos.

Assim ficou claro que o modelo didático-pedagógico musical necessitaria de reflexão e adaptação, pois, com a realidade encontrada na pesquisa não era viável a transmissão de conteúdos por meio de atividades padronizadas.

E também não seria possível manter a avaliação rígida, um currículo fixo e nem relações autoritárias e decisões centralizadas.

A visão apresentada pela triangulação das metodologias demanda o aprendizado contínuo e também uma nova visão dos conteúdos ministrados, procurando seus subsídios no conhecimento da vida do ator dentro e fora do ambiente escolar, transformando esses conhecimentos e saberes pré-adquiridos em possíveis soluções para as práticas pedagógicas.

O foco de atuação dessas metodologias totalmente voltado para o aluno traz a vontade de buscar e conhecer estimulando a cooperação e trabalho entre educador musical e alunos, o que deixa claro que para essa realidade – educação musical para alunos especiais- não existem padrões, mas exemplos eficazes que devem ser respeitados, adaptados e modificados.

A triangulação nessa pesquisa apresenta o seguinte conjunto de significados:

- a participação de todos na escola;
- a convivência com a diferença;
- as oportunidades educacionais que todos devem ter, independente de sua condição;
- o auxílio no desenvolvimento e respeito às limitações;
- a real necessidade da capacitação de todos os envolvidos;
- a importância do apoio mútuo entre os profissionais e familiares;
- a total eliminação de preconceitos e atitudes discriminatórias;
- o envolvimento dos profissionais;
- a necessidade de fornecer recursos materiais, instrumentais e de comunicação para os alunos;
- o engajamento da família e da comunidade no processo educacional.

Outro ponto importante constatado na implementação da triangulação como metodologia na pesquisa está na importância de criar um ambiente onde prevaleça o afeto, a amizade, a

cooperação, o compartilhamento de idéias podendo assim renovar constantemente os conhecimentos conseguindo enfrentar os desafios constantemente.

A pesquisa-ação, ao mesclar interdisciplinaridade e antropopedagogia sugeriu ao pesquisador sua participação ativa, em todo o processo de investigação e avaliação, levando-o a considerar os componentes antropológicos, tanto macroscópicos quanto microscópicos, nas tomadas de decisão.

“A antropopedagogia tem como objetivo tudo o que possa ajudar a captar as significações do que acontece no meio considerado. A título de exemplo, em um curso ele tentará compreender globalmente a vida dos estudantes, captando as relações entre os domínios afetivo, cognitivo e sensório-motor” (Morin, 2004, p. 52).

Dessa maneira, a triangulação de metodologias utilizada no processo investigativo demonstrou que os participantes da equipe interdisciplinar e os atores/alunos envolvidos são complementares, na medida em que são co-responsáveis pelas etapas que caracterizaram a concepção do projeto, execução e elaboração dos resultados, tanto em termos de produção quanto de aplicação do conhecimento.

A triangulação de metodologias – pesquisa-ação, interdisciplinaridade e antropopedagogia – explica-se, nesta pesquisa, como um conjunto metodológico diferente, ao considerar que os atores/alunos, integrantes da equipe e familiares, são vistos como organismos vivos e não entes passivos; eles são destinados a interpretar o mundo em que vivem e dessa forma o constroem, desconstroem e reconstroem permanentemente.

De acordo com Sylvia Constant Vergara (2005, pg.57), a triangulação, no âmbito de pesquisa em ciências sociais, pode ser definida como uma “estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno”, tendo o objetivo de validar interpretações mais acuradas e alcançar mais profundidade na compreensão da realidade investigada.

É em conformidade com as idéias de Jean-Pierre Pourtois, pesquisador das novas tendências em educação, em seu livro *A educação pós-moderna* (2004), que se encontra fundamentação para o uso da triangulação no decorrer da pesquisa realizada na APAE de Itatiba, pois esta prevê a intervenção articulada de diferentes pontos de vista com o objetivo de interpretar, compreender e explicar a complexidade do comportamento humano (Pourtois, 2004, p. 60).

A triangulação apresentada na metodologia desta pesquisa favoreceu o estabelecimento de ligações entre descobertas obtidas por meio de diferentes fontes na intenção de ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis, oferecendo novas direções aos problemas apresentados, permitindo maior aprofundamento do objeto investigado.

A triangulação apresentada na metodologia desta pesquisa favoreceu o estabelecimento de ligações entre descobertas obtidas por meio de diferentes fontes na intenção de ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis, oferecendo novas direções aos problemas apresentados, permitindo maior aprofundamento do objeto investigado.

Na triangulação mostrada neste trabalho foi também possível a combinação de procedimentos de cunho racional e intuitivo, colaborando para a compreensão da realidade investigada dos alunos/atores, promovendo maior interação entre os interesses dos profissionais da unidade e familiares.

Para a pesquisa não bastava apenas ministrar conteúdos e observar resultados, eram necessárias estratégias para a formulação das aulas e subsídios que promovessem esclarecimentos sobre as condições dos alunos, assim a pesquisa-ação não conseguiria dar conta da tarefa sozinha, era necessário agregar outras metodologias que explicassem e efetivassem esses esclarecimentos.

Muito se fala sobre o aproveitamento de saberes e gostos que os alunos trazem em sua bagagem para o ambiente escolar, a antropopedagogia nada mais é do que o nome científico dado por Morin para a prática de professores que se fundamentam nesses conhecimentos e o transformam em práticas pedagógicas.

Com a pesquisa-ação enfatiza-se a intervenção e trabalho direto com os alunos em sala de aula, que tem resposta através da observação e reflexão dos resultados que o grupo de alunos apresenta a determinada proposta.

A antropopedagogia apresenta-se como facilitadora na proposição de atividades que levem em consideração o respeito à cultura dos alunos envolvidos. Para dar conta da tarefa educativa, a antropopedagogia pode auxiliar na procura de uma pedagogia aberta, que se caracteriza como aquela que emerge das ações cotidianas, do dia-a-dia, calcadas nos saberes e gostos dos alunos.

Com a interdisciplinaridade o contato com muitas informações relevantes para o processo de ensino/aprendizagem do educador musical que seriam bem mais difíceis, ou quase impossíveis de serem adquiridas senão através do contato com a equipe.

O papel da equipe interdisciplinar na qual o educador musical está inserido foi principal na pesquisa, demonstrando o aspecto ativo e deliberativo dos métodos propostos, em que os alunos (atores) eram o ponto de partida para as tomadas de decisões e dos juízos acerca da concepção, realização e avaliação dos conteúdos aplicados.

Nesse trabalho de natureza interdisciplinar, portanto, a ênfase é colocada no procedimento pedagógico e todas as atividades desenvolvidas são atreladas à intenção de promover melhora no quadro de deficiências apresentadas pelos alunos e também na redução ou minimização dos danos causados por elas.

Na equipe interdisciplinar, o educador musical tem papel relevante, como parceiro de outros profissionais e, pelo trabalho que desenvolve, está muito distante da figura de promotor de eventos e de apresentações que, via de regra, são atribuídas ao músico que trabalha em escolas.

Durante a pesquisa, o educador musical se deparou com as angústias da incerteza e da dúvida, o que poderia ter comprometido ou, ao menos, dificultado o seu trabalho e, conseqüentemente, os resultados a serem alcançados. Esses efeitos foram bastante amenizados pela adoção da interdisciplinaridade, que se apresentou como possibilidade de reflexão e revisão de conceitos que se trazia na bagagem devida à formação acadêmica.

O olhar atento de Ivani Fazenda, ao analisar a crise da ciência e a conseqüente insegurança do pesquisador, mostra um caminho, que leva à possibilidade de posicionamento diante desse problema:

Fala-se em crise de teorias, de modelos, de paradigmas, e o problema que resta a nós educadores é o seguinte:

“É necessário estudar-se a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas para conceber uma educação que as enfrente. Tudo nos leva a crer que o exercício da interdisciplinaridade facilitaria no enfrentamento dessa crise de conhecimento e das ciências, porém é necessário que se compreenda a dinâmica vivida por essa crise, que se perceba a importância e os impasses a serem superados num projeto que a contempla” (Fazenda, 1999, p.38).

Totalmente acolhido e respeitado dentro da equipe interdisciplinar o educador musical encontrou no seio do projeto novas maneiras de fazer seu trabalho, em parceria constante com outros profissionais, em que conhecimento, reflexão e avaliação foram constantes na construção de meios para trabalhar com a heterogeneidade dos alunos especiais.

2.2 – O trabalho da Equipe interdisciplinar.

Neste segmento, lança-se um olhar aos modos de constituição da equipe interdisciplinar, para conhecer seus meios de atuação. Só assim, poder-se-á compreender de que maneira opera a conjunção de saberes e como a metodologia adotada, baseada na triangulação de três pontos de vista, consegue explicar o que sucede na organização educacional. Isso ajudará na compreensão da atividade de educação musical desenvolvida na unidade, foco principal desta pesquisa.

A equipe interdisciplinar que atua na Escola de Educação Especial “Neyde Carvalho dos Santos Silva” conta com 18 profissionais, com formações específicas em suas áreas de atuação. São eles:

- Assistente social (01);
- Fisioterapeuta (03);
- Fonoaudiólogo (02);
- Psicólogo (02);
- Terapeuta Ocupacional (02);
- Médico Neurologista (01);
- Dentista (01);

- Professor de Música (01);
- Professor de Artes Visuais (01);
- Professor de Educação Física (01);
- Equipe Gestora (03 – 1 diretora e 2 coordenadoras pedagógicas).

Além desses profissionais, existem, ainda, 17 pedagogos que participam das discussões das equipes, somente quando seus alunos estão em observação.

Como preza a filosofia do movimento apaeano que rege todas as APAEs brasileiras, a APAE de Itatiba, mantenedora da Escola de Educação Especial “Neyde Carvalho dos Santos Silva” promove atendimento a alunos com necessidades especiais em todas as faixas etárias, sem limite para admissão ou desligamento de alunos do seu corpo discente.

Esta política refere-se ao compromisso assumido pelas APAEs desde sua fundação em 1954, de prestar assistência e atendimento ao aluno especial, consolidando o objetivo da Federação Nacional das APAES (FENAPES), que é a construção do direito à educação a pessoas com necessidades especiais, pois defende historicamente o direito de uma sociedade inclusiva para todos.

Assim a instituição desenvolve o Programa de Educação Especial (Programa Escolar), que atende alunos a partir dos 0 anos, sem limite de idade máxima.

O Programa escolar da APAE assegura a defesa proferida pela Federação Nacional das APAEs e também pelo movimento apaeano na continuidade e manutenção das escolas especiais, como espaços de direito e, portanto, tão inclusivo quanto as escolas comuns, no que diz respeito ao direito à educação em escolas especiais dos educandos que, em função das suas condições específicas, não têm condição de integrar-se às salas comuns do ensino regular, conforme estabelece a LDBEN no. 9394/96, no artigo 58 § 2º.

O Programa de Educação Especial (Programa Escolar) possui os seguintes patamares de atendimento:

- Estimulação Essencial (para crianças de 0 a 3 anos);
- Curso de Educação Infantil (para crianças de 4 a 6 anos);
- Curso de Ensino Fundamental (para crianças e jovens de 7 a 14 anos);
- Curso de Educação de Jovens e adultos (EJA – para jovens a partir de 14 anos);
- Ensino Profissionalizante Básico (para jovens a partir de 14 anos).

O objetivo do Programa Escolar é proporcionar a crianças, jovens e adultos – sem limite de idade, desde os primeiros anos de vida, que vivem em situação de alto risco e em situações que apresentem alterações no desenvolvimento – experiências educativas significativas, que lhes permitam atingir o maior desenvolvimento possível de seu potencial evolutivo. Entende-se por situação de alto-risco o quadro de atraso ou retardo no desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo, situação de todos os integrantes deste programa escolar.

A equipe interdisciplinar age de maneira preventiva; antes de indicar um aluno para o programa escolar, ele é rigorosamente avaliado pelos profissionais da equipe:

O médico neurologista investiga a possibilidade de existência ou não de síndromes e doenças congênitas, indica, quando necessário, a administração de medicações específicas e, também, em alguns casos, encaminha o aluno para tratamentos ou procedimentos cirúrgicos em outras instituições, mais adequadas ao tratamento do problema apresentado pela criança.

O fisioterapeuta realiza exames do aparelho motor das crianças, levando em consideração as alterações físicas apresentadas e, também, as possibilidades de evolução ou regressão.

O fonoaudiólogo realiza exames específicos, destinados a avaliar o aluno quanto à sua capacidade de audição e aquisição da fala. É ele, também, que estabelece, por meio desses exames, a presença ou não de estereotípias pertencentes a síndromes específicas, tais como *down* e autismo, entre muitas outras.

O Terapeuta Ocupacional busca, pela análise do universo familiar do aluno, promover estratégias e ações, principalmente as ligadas a atividades de vida diária (AVD), importantes para a família e para os profissionais da equipe que atuam com esse aluno. As atividades de vida diária (AVD) dizem respeito à habitação, alimentação e higiene dos alunos.

Ao dentista cabe a avaliação das condições bucais do aluno, pois muitas síndromes e doenças apresentam relação direta com a saúde bucal do indivíduo que, posteriormente, poderá apresentar regressões que gerarão sérios distúrbios alimentares, perda precoce de todos os dentes e dificuldade na alimentação. Além disso, esse profissional é responsável pela prescrição de medidas drásticas quando necessário tal como a colocação de sondas alimentares e outros procedimentos afins.

Para o psicólogo cabe a orientação aos pais dos alunos em reuniões realizadas em grupo ou individualmente, visando à redução de danos emocionais que possam determinar prognósticos negativos, em relação ao progresso e desenvolvimento do aluno. A descoberta de um filho com necessidades especiais causa, em grande parte das famílias, sensação de impotência e desespero, chegando, inclusive, como pode ser atestado em casos existentes na escola pesquisada, até o total abandono do aluno por parte da família.

Faz parte das atribuições desse profissional o trabalho de aceitação do aluno com necessidades intelectuais especiais pela família, e sua adesão à causa da educação especial. Cabe a ele, também, a informação séria e concreta acerca das possibilidades de cada criança, sejam estas positivas ou negativas. Ao informar uma estimativa das possibilidades de cada aluno, oferece suporte à equipe técnica, no que diz respeito à adoção de medidas e condutas em relação ao atendimento de todos os alunos, inclusive os mais comprometidos.

Ao assistente social cabe o atendimento aos familiares e demais participantes da equipe, para dar orientações a respeito do universo externo de cada aluno, suas condições de habitação, higiene, alimentação e o contato com órgãos municipais, estaduais e federais, quando da necessidade de medidas drásticas no cumprimento do respeito às leis que amparam crianças com necessidades especiais.

A pedagoga responsabiliza-se pelas intervenções a serem realizadas com os alunos, em todos os níveis do programa escolar. Sua atuação está fundamentada em sua experiência pedagógica e nas informações pormenorizadas de cada técnico da equipe.

O educador musical orienta os pedagogos nas atividades que envolvem música em sala de aula, contribuindo para a melhoria ou redução de danos motores e cognitivos, a promoção e aquisição de fala e a atenção constante ao desempenho dos alunos, com especial foco nos progressos e regressões dos aparelhos auditivo e fonoarticulatório, e, também, na sensibilização aos sons e seus meios de produção com foco no trabalho rítmico-motor.

O professor de Educação Física promove trabalhos que envolvem controle motor de tronco, membros superiores e inferiores, lateralidade, espacialidade e aquisição de marcha.

O professor de Artes orienta os pedagogos em atividades em sala de aula, promove melhorias nas atividades psico-motoras atreladas à acuidade visual, trabalhando na sensibilização a cores, texturas e formas.

A equipe gestora atua de forma mediadora e é responsável pela coleta e registro dos dados fornecidos pelos profissionais da equipe.

Todas as informações registradas são transmitidas pela equipe gestora aos outros profissionais da equipe, em reuniões interdisciplinares, chamadas Sistema 1 - S1. Nessas reuniões, os casos de cada aluno são apresentados e discutidos individualmente, bem como os planos de ação e assistência a eles.

Sistema 1 é o setor responsável pela avaliação sistemática de cada caso, em que cada profissional expõe seus critérios e suas maneiras de intervenção e depois, de posse dos dados levantados, discute-se e avalia-se a melhor maneira de conduzir o tratamento dos pacientes. Enfatiza-se que a conduta a ser tomada em cada caso é decidida pela equipe, formada por todos os participantes, sobrepondo-se, mesmo, muitas vezes, à vontade individual de cada profissional.

Os fundamentos pedagógicos e metodológicos são, também, decididos pela equipe. Tais ações, que regerão a intervenção pedagógica oferecida a cada aluno com a intenção de ajudá-lo em seu desenvolvimento e em que se prevêem desde melhorias no seu aspecto físico, como sua promoção ou retenção nas séries do programa escolar.

As melhorias de caráter físico podem contemplar cirurgias e aparelhos adaptativos para a sua integração e evolução.

Dentro do contexto apresentado, nota-se que a interdisciplinaridade busca a reunificação do conhecimento, aparecendo como fenômeno capaz de corrigir os problemas procedentes da fragmentação de informações geradoras de conhecimento.

Muito mais importante do que a definição, é a reflexão a respeito das atividades que se constituem como interdisciplinares; a atitude de humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que se torne característica limítrofe; a atitude de espera diante do já estabelecido, para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude positiva diante da

possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais de pessoas do que de disciplinas ou funções, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. São estas as linhas mestras de conduta perseguidas pela equipe.

Ivani Fazenda conduz a uma leitura do passado com olhos de presente e futuro, em que se percebe a efetividade do trabalho da equipe interdisciplinar:

“Conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente. Em Sócrates, a totalidade só é possível pela busca da interioridade. Quanto mais se interioriza, mais certeza vai se adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade. A interioridade nos conduz a um profundo exercício de humildade (fundamento maior e princípio da interdisciplinaridade). Da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo. Da dúvida geradora de dúvidas, a primeira grande contradição e nela a possibilidade de conhecimento. Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade” (Fazenda 1999, p.15).

O educador musical pesquisador notou em seu trabalho que a interdisciplinaridade ligada à antropopedagogia e à pesquisa-ação o aproximou com mais propriedade dos fenômenos naturais e sociais que, até então, se mostravam complexos e irredutíveis ao conhecimento que se obtinha no início da pesquisa, e, que, da mesma forma não podiam ser estudados e resolvidos por meio de uma única disciplina

Na escola especial, a resolução da problemática da heterogeneidade dos alunos/atores na proposição de conteúdos para a educação musical, mostrou que as interconexões que aconteceram entre as disciplinas dentro da equipe, são causa e efeito da interdisciplinaridade.

Depois de expor os modos de organização da APAE de Itatiba quanto à aplicação da interdisciplinaridade, passa-se, no próximo capítulo, a se focalizar o trabalho de educação musical desenvolvido na entidade e sua aderência à metodologia apresentada.

Capítulo 3

3.1 O trabalho de educação musical.

Este capítulo destina-se a apresentar as ações do educador musical, conjuntamente com as intervenções da equipe interdisciplinar na resolução de problemas de heterogeneidade do alunado especial nas classes da instituição.

As interações com a equipe e o trabalho de observação sempre estiveram voltados para a busca de respostas aos questionamentos que o pesquisador carregava desde quando começou a dar aulas em escolas públicas na capital paulista, e, onde era sua incumbência promover atendimentos de educação musical para salas que incluíam alunos especiais.

Tais questões estavam ligadas às diferenças observadas no processo de ensino/aprendizagem dos alunos especiais e ao tipo de envolvimento profissional e pessoal requerido deste pesquisador nesse contexto educacional específico. Esses questionamentos cresceram durante os anos em que ministrava aulas aos alunos especiais e, paralelamente, trabalhava com os alunos ditos “normais”.

Quando se resolveu procurar uma escola de educação especial para aprofundar os conhecimentos necessários a essa prática inclusiva, tentando reduzir dúvidas e angústias do educador, ficaram, enfim, mais claras as diferenças e igualdades existentes entre os dois grupos – o das crianças especiais e o das “normais” –, bem como as possibilidades de proposição de conteúdos para alunos especiais e as soluções possíveis que encontraria para ministrar as aulas, caso se efetuassem intervenções sistemáticas da equipe interdisciplinar. Embora àquele momento, não soubesse disso, a principal problemática encontrada pelo

educador musical em seus atendimentos esteve sempre ligada à heterogeneidade dos alunos com necessidades especiais.

Ao iniciar o trabalho na instituição e, concomitantemente, com a equipe interdisciplinar, foi possível entender que as informações que necessitava para melhorar o desempenho do pesquisador/educador musical não seriam encontradas, apenas, em leituras específicas, mas, principalmente, no diálogo com os diversos profissionais integrantes da equipe e familiares de cada aluno, única maneira de conhecer mais profundamente as características de cada um de modo a realizar um trabalho que fosse ao encontro de suas necessidades.

Com a aproximação do pesquisador à filosofia de trabalho da equipe interdisciplinar e da própria APAE de Itatiba, começou-se a enxergar a realidade que se apresentava por outro ângulo; com isso, constatou-se a necessidade de observar de forma atenta cada aluno, por meio de contato pessoal intenso, que permitiu que se estabelecesse uma interação baseada em afeto e respeito, e que, para se estabelecer, levava em conta as possibilidades e limitações de cada um, incluindo as expectativas do pesquisador.

Segundo Louis Birkenshaw-Fleming, professora da Universidade do Quebec, no Canadá, com vasta pesquisa em educação para pessoas especiais, em seu livro *Music for All: teaching music to people with special needs*, há diferentes princípios e formas de observação que podem ajudar no ensino de crianças especiais. Quanto mais conhecimento o professor tem acerca do estudante, maior é a adequação de suas propostas de ensino e maior é sua segurança para promover o desenvolvimento de seus alunos (Birkenshaw-Fleming, 1993, p.23).

Para a autora, é importante evitar os conceitos pré-fixados a respeito do que as crianças especiais podem ou não fazer. O excesso de proteção por parte de pessoas que convivem com a criança nem sempre corresponde àquilo que ela realmente necessita. É importante manter a mente aberta para perceber as potencialidades de cada um. A autora encoraja, ainda, o professor a manter uma atitude positiva e animadora diante do aluno, incentivando-o a transpor suas próprias barreiras e possibilidades (idem, p. 34).

Todo trabalho, diz ela, deve ser feito com paciência e carinho, lembrando-se de que é preciso valorizar a auto-estima de cada aluno, motivando-o a reconhecer sua contribuição ao grupo em que está inserido (idem, p.35).

Birkenshaw-Fleming (1993) aponta ainda possíveis benefícios que as aulas de música podem trazer para alunos especiais:

- O professor procura fazer o aluno realizar atividades com sucesso, o que vai possivelmente, contribuir para sua auto-estima. Ele também obtém bons resultados ao respeitar as limitações e possibilidades de cada um, encorajando cada aluno a agir por conta própria. É importante, por outro lado, fazer o aluno participar de todos os procedimentos de aula, de maneira que suas realizações se transformem em experiência válida. Todos devem ser encorajados a dar o melhor de si e a ser independentes, em qualquer atividade do seu dia-a-dia. Dessa leitura, seguia-se, portanto, que as sugestões da autora em estudo seriam, também, adequadas às aulas de educação musical.

- O desenvolvimento do tônus muscular e da coordenação psicomotora pode ser estimulado por meio de atividades que envolvam movimento associado à música;

- A estimulação da interação social por meio de atividades musicais, e um bom relacionamento social possibilitam ao indivíduo sair de seu possível isolamento;

- O desenvolvimento da linguagem pode ser estimulado por meio de atividades musicais, tais como pequenas canções, trava-línguas e parlendas;

- As pequenas canções e exercícios de acuidade rítmica e melódica podem desenvolver a capacidade auditiva, intelectual e o desenvolvimento da memória;

- A educação musical por meio de um programa bem estruturado e com objetivos bem definidos permite promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança com necessidades especiais (Birkenshaw-Fleming, p.45-47).

A autora, ainda, aponta para outros aspectos importantes a serem considerados quando se trabalha com alunos especiais. O ambiente deve ser aconchegante, seguro e motivador, mas não contribuir para desviar atenção do aluno. Às vezes, muitas cores, desenhos e diferentes objetos podem fazer que o aluno se distraia facilmente do foco de ensino/aprendizagem. (idem, p.49).

Um aspecto importante apontado por Birkenshaw- Fleming é o movimento. Ele faz parte natural do processo de desenvolvimento de qualquer criança e também pode auxiliar a aliviar tensões, fazer o corpo assimilar conceitos e levar o aluno a efetuar contatos sociais. Muitas crianças com algum tipo de limitação física ficam privadas do prazer proporcionado por atividades de movimento; nesses casos, incluir danças, jogos de movimento e expressão corporal à aula de música pode ser muito importante para ajudar esses alunos a superarem as

próprias dificuldades. Da mesma forma, muitas crianças especiais são capazes de aprender notação musical com muita facilidade, se houver cuidado na condução das atividades que conduzem ao domínio dessa capacidade. Segundo a mesma autora, os desenhos e símbolos são muito úteis para ajudar a concretizar alguns conceitos (Birkenshaw-Fleming, 1993, p. 62).

Assim, considerando-se os aspectos levantados pela autora e discutindo-os com a equipe interdisciplinar, partiu-se da idéia de que a prática pedagógica musical, dentro de um ambiente propício, estaria apta a ajudar a promover o desenvolvimento dos alunos. Além disso, procurava-se atingir os objetivos musicais propostos, que consistiam em cantar, tocar instrumentos individualmente e em conjunto, dançar, expressar-se corporalmente e socializar-se com os parceiros, além de realizar, sem problemas de inervação excessiva ou retração, apresentações externas à escola.

Birkenshaw-Fleming afirma que a música pode representar um mundo não ameaçador para crianças especiais, com o qual elas podem comunicar-se, integrar-se e auto-identificar-se. Ainda de acordo com a autora, a música pode oferecer oportunidades para a criança especial ampliar seus limites físicos ou mentais. As atividades musicais podem contribuir para despertar a consciência perceptiva, o desenvolvimento da discriminação auditiva e o controle motor; além disso, as atividades musicais podem favorecer a integração social e emocional da criança, influenciando positivamente em sua atitude com relação ao jogo, ao trabalho, a si mesma e ao meio em que vive (Birkenshaw-Fleming, 1993, p. 64).

3.2 A sala de música na APAE de Itatiba.

Em cada sala do programa escolar onde se realizavam atendimentos, juntavam-se deficiências físicas e sensoriais de caráter impeditivo, tais como, hiperatividade, hipoatividade, baixo nível de concentração, desajustes emocionais, inversão de percepção, baixa sociabilidade, inibição participativa e agressividade. Além desses problemas, somavam-se outros, também sérios, ligados à falta de recursos materiais e metodológicos, para agir diante da situação apresentada.

Foi ao se deparar com essa realidade, que o educador musical/pesquisador percebeu que a escola especial é, em sua essência, um universo heterogêneo, que o processo

ensino/aprendizagem dos alunos não ocorre da mesma maneira para todos, e que cada um apresenta seus próprios limites, ritmo de aprendizagem e nível intelectual.

Assim, ao compartilhar esses problemas com a equipe interdisciplinar nas reuniões do Sistema 1 da escola, surgiu a questão: no que a educação musical poderia contribuir para melhorar ou amenizar esse quadro existente na escola especial? Como enfrentar essa falta de recursos, tanto materiais quanto metodológicos, ou seja, como enfrentar essa heterogeneidade?

Maria Lúcia Weiss em seu livro *Os Problemas de Aprendizagem* nos mostra uma direção:

“É importante considerar que a escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e que seja oportunizado a ele demonstrar suas reais potencialidades. A escola tem valorizado apenas o conhecimento verbal e matemático, deixando de fora tantos conhecimentos importantes para a sociedade” (Weiss, 1999, pg.32).

Essa valorização de outros saberes estava presente no processo investigado, pois o educador musical, visto como parceiro da equipe interdisciplinar tinha como objetivo apresentar as colaborações que o fazer musical proporciona aos alunos com necessidade especiais no âmbito pedagógico, tendo por meta chegar à inclusão social e educativa do educando. A inclusão é parte integrante da filosofia do movimento apaeano e é considerada o fio condutor das ações da equipe interdisciplinar para com os alunos.

Esse processo de inclusão defendido pelo movimento apaeano consiste no ato de permitir, favorecer ou facilitar o acesso ao meio comum, por meio de estreita colaboração de diferentes áreas, visando atingir os aspectos educacional e ou social. Porém, a APAE defende que a inclusão só pode ocorrer se os educandos com necessidades especiais demonstrarem serem capazes de avançar nos conteúdos pedagógicos; por isso, todos os profissionais trabalham conjuntamente na resolução e amenização de problemas que possam se tornar indicadores de limite para a inclusão do aluno.

Assim, facilitar tarefas que se apresentem de difícil execução para os alunos de qualquer patamar do programa de educação especial, torna-se este, também, uma atribuição do educador musical que, juntamente com a equipe, investiga possíveis adaptações que

contribuam para o fazer musical de pessoas com necessidades especiais, tendo por objetivo o domínio do contexto pedagógico e a inclusão.

A educadora musical Violeta Hemsy de Gainza, da Argentina, defende a música como parte do processo de inclusão, quando menciona a importância de “que seja estabelecido o equilíbrio do contínuo fluir da música dentro e fora do indivíduo, estendendo laços para outros seres humanos e vivenciando plenamente a atividade musical” (Gainza, 1988, pg.24).

A educação musical, no contexto da educação especial, é considerada uma forma de entender, organizar, classificar, interagir, manipular e ser manipulado, construir, desconstruir, enfim, oferecer aos alunos uma maneira de se relacionarem com os outros e com o mundo.

Para Ricardo Teixeira Sampaio o fazer musical consiste:

“... em um agenciamento de velocidades, forças de atração e repulsão, tempos, intensidades, massas sonoras, volumes, texturas e formas. Como resultado, este fazer produz signos musicais que englobam todo e qualquer produto deste ato musical, mesmo aqueles produtos que originalmente não se chamariam propriamente musical: um movimento, uma palavra, um texto verbal, um desenho” (Sampaio, 2002, pg.65).

Porém, o fazer musical para portadores de necessidades especiais requer a constante reflexão e a necessidade do acúmulo de saberes para a promoção de adaptações e metodologias específicas, para cada caso particular, sendo o trabalho interdisciplinar essencial para esse processo.

A importância encontrada pelo educador musical no trabalho interdisciplinar foi o contato com as múltiplas possibilidades de adaptação para o fazer musical, de modo a favorecer os alunos com necessidades especiais, viabilizando sua interação, não só com os conteúdos musicais mas também com o meio e os parceiros.

O encontro entre os profissionais da equipe técnica envolvidos no trabalho, com propostas de adaptações espontâneas ou tecnológicas contribuiu de maneira importante para a pesquisa, principalmente na argumentação da resposta a respeito da questão da validade da educação musical para alunos especiais e de sua importância nos processos de inclusão.

Com essa interação entre os profissionais, percebeu-se a necessidade de adaptações para os conteúdos de educação musical, que consistiam em adequações de movimentos ao estímulo sonoro, discriminação auditiva, percepção de estruturas rítmicas, relação espacial e relação grupal por meio de atividades instrumentais, e outros. Dessa maneira, o trabalho partiu de algumas metas:

- entender e considerar a música como um elemento fundamental no rol de aspectos que contribuem para o desenvolvimento desses indivíduos;
- manter um espírito investigativo e pesquisar materiais, métodos e maneiras de atuação adequadas às características de cada criança.

Birkenshaw- Fleming apresenta o som como base da música e afirma que ele produz diferentes mudanças psíquicas na pessoa, atuando sobre seu estado mental, emocional e físico; dessa maneira, a música está ligada à vida da criança, pois esta sofre uma influência notável do ritmo e da melodia. A música parece provocar mudanças na conduta de crianças especiais, fazendo-as se adaptarem melhor à vida escolar, o que contribui para sua interação social e seu rendimento nas atividades de aprendizagem (Birkenshaw-Fleming, 1993, p.70). Isso foi notado nas práticas de educação musical na escola, nitidamente, em vários momentos e com diferentes alunos.

Nos atendimentos de educação musical, percebemos que a motivação dos alunos especiais para as aulas foi de suma importância; a partir da vontade interior ou mesmo de um incentivo exterior, notamos que o corpo era capaz de criar meios alternativos para adquirir o que o aluno desejava. Houve, também, o cuidado de se criar um ambiente físico simpático e acolhedor, no qual os alunos sentissem prazer em estar o que, sem dúvida, os colocaria num estado de espírito positivo em relação às aulas de música.



Figura 3.1 - A sala de Educação Musical preparada para as aulas em conjunto entre educador musical e terapeuta ocupacional.



Figura 3.2 - A sala de Educação Musical preparada conjuntamente entre educador musical e terapeuta ocupacional.

3.3 Adaptações para o fazer musical dos alunos.

Por se tratar de alunos com necessidades especiais, é necessário falar a respeito das questões ligadas à adaptação, que podem ser entendidas em um sentido bastante amplo. Em relação às questões adaptativas propostas pela equipe, elas referem-se a estratégias que permitiam ativar a base do controle neural para o empenho das funções desejadas. As possibilidades de adaptação natural apresentadas pela equipe para a resolução de problemas enfrentados nas aulas de educação musical se manifestaram de diferentes maneiras, entre as quais destacamos três:

- na assimilação e recepção dos estímulos e informações, com a acomodação e ajuste do corpo para reagir ou responder a estímulos recebidos;
- na associação e no relacionamento entre as informações sensoriais e as ações motoras, em que se comparam as experiências passadas com as atuais;

- na diferenciação e discriminação das qualidades comportamentais específicas, pertinentes a determinada situação, para promover a modificação ou adaptação requerida.

Assim, a proposição da equipe para a problemática encontrada apoiou-se na observação do trabalho do educador musical e nas respostas dadas pelos alunos/atores às ações criadas para cada situação. Os modos de respostas encontrados e observados variavam a cada situação, e modificavam-se ou transformavam-se de acordo com as necessidades e particularidades de cada indivíduo.

Desse modo, o educador musical e a equipe técnica perceberam que, quanto às adaptações naturais internas dos alunos, havia uma integração dos sistemas pessoais da aprendizagem experimentada, o que contribuía para modificar o repertório de respostas que seriam utilizadas em desafios posteriores.

No trabalho desenvolvido com a equipe interdisciplinar, o médico neurologista explicou o processo acima descrito, apoiando-se no conceito de *neuroplasticidade* que, segundo Lundy-Ekman (2000), é

“... qualquer modificação do sistema nervoso que não seja periódica e que tenha duração maior que poucos segundos. Dentre as modificações, se encontram a habituação, o aprendizado e a memória. O sistema nervoso é tão adaptável que tem a capacidade de reorganizar-se mesmo depois de lesões cerebrais importantes, seja por regeneração do axônio lesado (brotamento), por alterações sinápticas, ou por reorganização funcional” (Lundy-Ekman, 2000, pg.59).

Como Gardner (1994) afirma, alguns indivíduos adquirem novamente a capacidade de falar, mesmo após danos no hemisfério esquerdo do cérebro, hemisfério dominante da fala. Tratando-se do fazer artístico muitas adaptações podem ser proporcionadas pelo organismo a fim de que ele tenha condições de desenvolver a capacidade desejada. (Gardner, 1994, pg.83)

Além da adaptação natural, existe, ainda, o recurso da *tecnologia assistiva*, que significa qualquer elemento, sistema ou peça de equipamento, adquirido comercialmente – com ou sem modificações – utilizadas para aumentar, manter ou melhorar as capacidades de indivíduos com necessidades especiais.

De acordo com Damasceno e Galvão Filho (2003, pg.5-6), a *tecnologia assistiva* tem por objetivo proporcionar à pessoa com necessidades especiais mais independência, qualidade de vida e inclusão social, por permitir a ampliação da comunicação, mobilidade, controle do ambiente, além de permitir o desenvolvimento de habilidades específicas ao aprendizado, à competição, ao trabalho e à integração com a família, os amigos e a sociedade.

No contexto do trabalho interdisciplinar investigado, a *tecnologia assistiva* pode variar de um par de óculos ou uma simples bengala a um sistema próprio adaptado para cada caso.

Como sistema próprio, entendem-se as adaptações realizadas sob medida, para a melhoria no quadro adaptativo do indivíduo com necessidades especiais. Estão divididos em áreas como: comunicação alternativa, assento e mobilidade, órteses e próteses, ajuda sensorial, acesso computacional, robótica e preparação de veículos motorizados. É função da tecnologia assistiva promover vários tipos de adaptações. Na educação musical, tais recursos favorecem os alunos com necessidades especiais que desejem estar em contato com a música.

Todo o processo de adaptação para os alunos envolve análise pela equipe técnica interdisciplinar, que identifica os problemas, faz o reconhecimento de princípios de compensação, e sugere propostas de solução, por meio do uso de recursos alternativos. Assim, a equipe interdisciplinar procura recomendar, observando o que se requer no trabalho de educação musical, um aparelho assistivo que vá ao encontro das necessidades específicas de cada aluno especial, a partir do exame de suas habilidades sensoriais e motoras, que determinam o tipo de aparelho necessário.

Segundo Edgard Teixeira (2003) adaptar é: “A somatória da capacidade criativa do terapeuta ocupacional com a praticidade e funcionalidade da adaptação proposta, com a finalidade de aceitação e utilização pelo paciente” (Teixeira, 2003, pg.68).

De acordo com Daniel Gilfoyle (1981), a adaptação se define como um “contínuo ajuste dos processos corporais às demandas do ambiente, sucedendo uma interação entre o indivíduo e um ambiente de tempo e espaço”. (Gilfoyle, apud Hopkins, 1981, pg.23).

Além deste, outro autor, Smith Hopkins (1998), pesquisador da área da terapia ocupacional, argumenta nesse sentido esclarecendo que “o cérebro é o principal órgão de adaptação, ou seja, a adaptação é algo natural do organismo humano” (p.30). Tendo em vista esse poder transformativo da música, o propósito do pesquisador e de toda a equipe foi tornar a sala de educação musical um ambiente propício e acolhedor, em que as limitações

apresentadas pelos alunos nunca consistissem características limítrofes, foi uma das interferências iniciais propostas pela equipe para o educador musical.

Weiss defende essa proposta ao afirmar:

“O sentimento de pertença deve ser estimulado; alguém acuado jamais vai demonstrar as potencialidades que possui. Tornando o ambiente escolar acolhedor, aceitando a criança como ela é, oferecendo meios para que ela se desenvolva, já é uma garantia de dar certo o trabalho em sala de aula. É necessário que todos os profissionais da educação adotem uma postura ética em relação ao aluno, que assim como eles convivem em uma sociedade excludente. Portanto, diversificar as situações de aprendizagem é adaptá-las às especificidades dos alunos, é tentar responder ao problema didático da heterogeneidade das aprendizagens, que muitas vezes são rotuladas de dificuldade de aprendizagens”. (Weiss et. al. 1999, pg. 46).

3.4 Aplicação dos conceitos nas aulas de música na APAE de Itatiba.

Na APAE, quanto ao uso das adaptações necessárias à prática musical pelo aluno com necessidades especiais, várias maneiras foram propostas e demonstraram eficácia para o educador musical/pesquisador na resolução dos problemas de heterogeneidade. A primeira referia-se à adaptação natural, aos ajustes do próprio organismo, divididos em *movimentos compensatórios* e *neuroplasticidade*.

Os *movimentos compensatórios* ocorrem quando é utilizado algum movimento em alguma parte do corpo que não seja a convencional para tal ação, o que ocorreu muitas vezes, no caso de alunos que tinham algum tipo de inibição de movimentos, necessários à execução de um instrumento musical. Como exemplo, pode-se citar um aluno com deficiência múltipla, que utiliza o polegar como alavanca para ter força suficiente para percutir as teclas do piano; dessa forma, apóia o polegar na madeira, conseguindo, assim, estabilidade para movimentar o pulso para frente e para trás.

Esclarece-se nesse ponto que a realização da pesquisa e a publicação de fotos que seguem estão autorizadas pela diretoria da escola e pelos pais e ou responsáveis dos alunos, preserva-se a identidade dos alunos. Nos anexos dessa pesquisa encontra-se a autorização em papel timbrado da instituição devidamente reconhecida e assinada pela diretora da APAE de Itatiba.



Figura 3.3 - Movimentos compensatórios, em que o aluno com paralisia cerebral apóia as mãos no piano para conseguir percutir sua teclas.

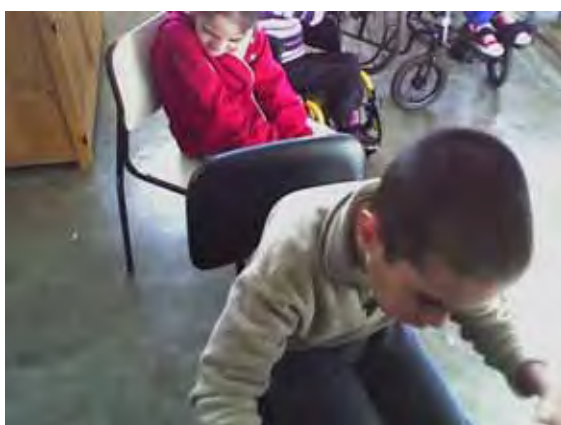


Figura 3.4 - Movimentos Compensatórios, pelo qual o aluno com paralisia cerebral movimenta seu tronco para conseguir força para percutir as teclas do piano.

A *neuroplasticidade* se dá quando, pela sua relação com motivações e exercícios, o organismo dos alunos se adapta, de forma a adquirir uma função física antes inexistente, que, no caso das aulas de música, colaborava para a execução instrumental. Como exemplo, pode-se citar um aluno autista com hipotonia muscular, que, com a necessidade, a motivação e o uso sistemático de instrumentos de percussão, passou a utilizar de maneira mais adequada o próprio corpo, evidenciando, mais do que anteriormente, seu controle motor.



Figura 3.5- Exemplo de *neuroplasticidade*, em que um grupo de alunos com múltiplas deficiências desenvolvem maior controle sensório-motor, necessário à prática em conjunto.

Ocorreram, também, adaptações no mobiliário, com a finalidade de facilitar o posicionamento do aluno com necessidades especiais durante a prática musical. Como exemplo, podem-se citar ajustes na altura das cadeiras de rodas, ou o uso de extensores para o correto posicionamento corporal diante dos instrumentos musicais. Os extensores são peças acopladas às cadeiras de rodas, que fixam os braços de maneira a proporcionar correta manipulação do instrumento.



Figura 3.6- Aluno com múltipla deficiência colocado lateralmente na cadeira de rodas, a fim de facilitar a movimentação de seu braço esquerdo durante o acompanhamento rítmico com percussão corporal e instrumentos.

3.5 Alterações e adaptações nos arranjos e modos de tocar um instrumento.

Ainda em relação às adaptações necessárias durante o período da pesquisa, podem-se citar as realizadas pelo educador musical, envolvendo a escrita musical, as alterações musicais, os arranjos, a técnica musical, os instrumentos musicais e o mobiliário.

As *alterações musicais* eram pequenas mudanças na escrita musical de uma obra original, para tornar determinado trecho acessível aos alunos. As seguintes alterações ocorreram: mudança na altura das notas, omissão de notas de passagem, pequenas alterações rítmicas. Tais alterações foram muito utilizadas durante a prática coral, permitindo que os alunos tivessem acesso a um repertório que, de outro modo, lhe estaria vedado.



Figura 3.7 - Apresentação musical dos alunos, durante a qual adaptações nas canções propiciaram a participação efetiva de alunos com transtorno de aprendizagem, com segurança e alegria.

Nos arranjos musicais, ocorreram alterações na escrita musical em relação à obra original, como transposições e alterações harmônicas. Tais modificações foram necessárias e eficazes nas aulas de percussão e fanfarra, nas quais os alunos atuaram, tocando as partes fáceis da obra, enquanto o educador musical, com o auxílio de músicos apoiadores e voluntários, executaram a parte mais complexa dos arranjos.



Figura 3.8 – A fanfarra da APAE no desfile de 7 de setembro, em que os arranjos musicais possibilitaram a execução dos instrumentos publicamente e em conjunto.



Figura 3.9 - Apresentação do Grupo de Percussão, como demonstração da efetividade das adequações técnicas instrumentais.

Quanto à técnica musical, ocorreram adaptações na maneira de conduzir a música, levando em consideração os aspectos técnicos. Tais modificações englobaram: dedilhado, distribuição das vozes, andamentos e dinâmica, permitindo ao aluno especial executar a música sem que esta tivesse seu conteúdo alterado, mas apenas a maneira de tocar.

No que se refere aos instrumentos musicais, muitas vezes, as alterações ocorriam no próprio instrumento, a fim de facilitar o aluno especial o manuseio do instrumento. Como exemplo, podem-se citar instrumentos de percussão e baquetas que foram presos às órteses,

para permitir o seu manuseio pelos alunos com necessidades especiais. Esclareça-se que órteses são aparelhos utilizados por alguns alunos especiais, fabricados por profissionais da área da saúde, cuja finalidade é estabilizar ou promover uma determinada função física. Em casos de impossibilidade de preensão palmar, por exemplo, causada por acometimentos diversos, como: lesão medular, traumatismo cranioencefálico e paralisia cerebral, bastante comum em alunos com múltipla deficiência, as órteses contribuem para facilitar a função física essencial, necessária à execução do instrumento.



Figura 3.10- Adaptação com órtese simplificada permitindo à aluna com múltiplas deficiências postura manual correta para execução instrumental.

Para atingir as soluções encontradas no decorrer da pesquisa, a partir do quadro apresentado, o educador musical observava seus alunos e, posteriormente, apresentava para a equipe interdisciplinar uma análise funcional de cada caso, levando em consideração aspectos como: as dificuldades que o aluno apresentava na execução de movimentos corporais ou a ausência deles, a permanência ou transitoriedade de alterações motoras observadas e buscava subsídios com a equipe a respeito da confirmação das origens das dificuldades motoras, que informava se estas se davam no sistema ósseo, muscular, nervoso, ou como associação dos três.

Com a constante avaliação dos alunos pelo educador musical e as trocas realizadas com a equipe interdisciplinar nas reuniões de Sistema 1, dava-se a seleção de algumas atividades em detrimento de outras, por serem consideradas mais adequadas a determinado caso; ocorreu, também, o cancelamento de atividades que se mostraram inapropriadas para determinado indivíduo ou grupo e a proposição de recursos técnicos e materiais que possibilitassem aumentar as possibilidades de comunicação, a mobilidade e a participação dos alunos.

Pela conduta interdisciplinar no que se refere às aulas de educação musical, essas avaliações foram relevantes e serviram como ponto de partida para a concepção de novas metodologias. Entre o que foi constatado entre os alunos, podem-se destacar os seguintes diagnósticos, que estabeleciam:

- se os alunos necessitavam de um sistema de comunicação alternativo e qual seria o mais apropriado;
- se os conteúdos pertinentes (tais como desenvolvimento motor e da fala) eram priorizados em sua educação;
- se havia ou não necessidade de atividades complementares;
- se o atendimento era mais eficaz em grupo ou se havia necessidade de atendimento individualizado;
- se era respeitado o ritmo individual de cada aluno durante o processo de aprendizagem;
- se havia necessidade do uso de apoios e voluntários nas intervenções.

A equipe interdisciplinar enfatizava que a aprendizagem ocorria de forma individualizada dentro do ambiente escolar e que a motivação deveria ser estimulada pelos professores, familiares e todas as pessoas envolvidas no convívio do aluno especial.

Para a equipe, a educação musical, como parte de um processo individual de aprendizagem, ajuda a compensar os efeitos da múltipla deficiência; sendo assim, os alunos podem apresentar, por meio da atividade musical, o desenvolvimento das habilidades adaptativas.

Para que resultados positivos ocorram no trabalho musical, as condições individuais e os condicionantes ambientais são de suma importância. Assim, incentivaram-se, na prática da educação musical no contexto interdisciplinar, o movimento, a vivência lúdica, o brinquedo, as brincadeiras, os jogos e os exercícios de fantasia e criatividade.



Figura 3.11 - Aluno em atividade aberta de construção de instrumentos em que após construírem seu próprio instrumento tocavam na praça central de Itatiba

Durante o trabalho do educador musical/pesquisador, constataram-se alguns progressos por parte dos alunos que participaram das aulas de música, como, por exemplo:

- aumento das experiências na relação com o ambiente físico e social;
- redução nas limitações sensoriais, motivando os alunos para as atividades motoras e cognitivas,
- melhoras significativas na aquisição e nos processos evolutivos de linguagem;
- melhora na aceitação do toque;
- melhora na aceitação de proposição de atividades;
- melhora na aceitação da aproximação de outras pessoas;
- redução nas dificuldades para antecipar ações e eventos ambientais;

- melhora na aceitação em eventos fora da escola, o que favorece sua integração.

O trabalho interdisciplinar é admitido como uma sistematização da educação dentro do ambiente escolar. A interdisciplinaridade significa uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atividade a ser assumida diante da questão do conhecimento. Constatou-se que o trabalho interdisciplinar pressupõe uma atividade de abertura não preconceituosa, em que todo conhecimento é igualmente importante, e o conhecimento individual tem menor peso do que o saber universal; pressupõe também, uma atividade coerente, engajada e comprometida perante a realidade apresentada pelos alunos.

Atestando-se a importância e a viabilidade dos procedimentos interdisciplinares nas situações apontadas nesta pesquisa, lança-se mão das palavras de Hilton Japiassú. Segundo ele, é na intersubjetividade desse processo que ocorre a interação e o diálogo, como condições de possibilidade da interdisciplinaridade. A ação pedagógica de efetivação da interdisciplinaridade se dá pelo desenvolvimento da sensibilidade, pela formação adequada, pela necessária arte de entender e esperar, e pelo desenvolvimento da criação e imaginação.

“A atitude interdisciplinar nos ajuda a viver o drama da incerteza e da insegurança. Possibilita-nos darmos um passo no processo de libertação do mito do porto seguro. Sabemos o quanto é doloroso descobrirmos os limites de nosso pensamento, mas é preciso que façamos”. (Japiassú, 1976. pg.76).

Assim, interdisciplinaridade, no contexto investigado, pode ser entendida como sinônimo de reflexão sobre a prática. Morin afirma que o saber emergirá dessa reflexão, e que, dessa prática, poderá surgir uma teorização ou uma perspectiva em constante renovação, para outras ações profissionais. O processo de intervenções conduzidas pela equipe nos conteúdos de educação musical mostra a propensão do projeto da escola, para significativas aberturas à mudança e à contínua disposição para integrar perspectivas amplas.

Gilles Ferry reforça a complexidade do processo e esclarece:

“A educação não pode ser designada como objeto de uma ciência única. A noção abrange um conjunto de fenômenos heterogêneos, para os quais se justificam múltiplas abordagens: estruturais, institucionais, comportamentos, métodos didáticos, conteúdos culturais”. (Ferry, 1987, pg.21).

Assim, a estrutura de trabalho aqui apresentada, somada a um planejamento engajado, com criatividade e troca de informações dos participantes e da equipe técnica interdisciplinar, mostra um caminho para a inclusão dos alunos especiais.

Sabe-se que este é um caminho árduo, que ainda há muito que pesquisar, mas acredita-se que, a partir dos ganhos obtidos até este momento, que seja possível em futuro próximo sistematizar as atividades, definir metodologias e aprofundar conhecimentos.

Segundo Morin, o caráter dos enunciados que sobressaem desta reflexão é conjectural, ou seja, trata-se de lições de vida. “A ação não precisa ser interrompida, mas deve ser considerada como fator favorecendo a interdisciplinaridade por causa da complexidade do real”. (Morin 2004, pg. 78).

A antropopedagogia reforça as idéias do aspecto ativo e deliberativo da pesquisa. Morin afirma que a transformação nasce da reflexão de todo o processo desde a concepção, realização e avaliação do projeto. E enfatiza:

“A antropopedagogia tem como objeto tudo o que possa ajudar a captar as significações do que acontece no meio considerado. A título de exemplo, em um curso tentará compreender globalmente a vida dos estudantes, captando as relações entre os domínios afetivos, cognitivo ou sensório-motor”. (Morin, 2004, pg.52).

Nesse sentido, acredita-se que as ações desenvolvidas neste ambiente com estes alunos seguem esses passos, porque tem sido capaz de exercitar a compreensão de todos os atores envolvidos no processo e de levar em consideração as relações entre todos eles – alunos, equipe e a própria instituição, nos domínios afetivo, cognitivo e sensório-motor.

As intervenções da equipe interdisciplinar nas aulas de educação musical consistiram na aplicação de uma metodologia essencialmente democrática, cuja finalidade foi a mudança estratégica ou planejada em espirais sucessivas. Constituiu uma *démarche* de compreensão e de explicação da práxis, pela implicação dos próprios alunos/atores, no intuito de melhorar a sua a prática na aplicação de metodologias de educação musical. Nesse sentido, está de acordo com Morin,, quando diz:

“O processo de reflexão põe os atores em relação (atores pesquisadores ou pesquisadores participantes) e instaura um vaivém entre reflexão e ação na modelagem de um fenômeno e na busca de estratégias para solucionar os problemas ou redefini-los”. (Morin, 2004, pg.92).

Assim, a pesquisa apresentou a visão de um grupo de sujeitos – alunos com necessidades especiais – atendidos numa instituição especial, que lida diariamente com um fenômeno social complexo, em evolução. O que faz que os responsáveis pelo trabalho e, em especial, este pesquisador, interessem-se tanto pelo processo quanto pelo produto obtido nessa interação alunos/equipe/instituição.

3.6 A aula de música.

Devido ao contexto apresentado pela fundamentação nos textos de Birkenshaw-Fleming (1993), e também pelas intervenções da equipe da escola, o trabalho de educação musical com os alunos especiais encontrou suporte em idéias gerais que cercam a prática da educação musical no Brasil, que, por sua vez, se fundamentam em alguns dos mais importantes nomes da pedagogia da música em todo o mundo. No entanto, nenhuma dessas metodologias poderia ser utilizada no contexto que se apresenta nesta pesquisa, visto a sua peculiaridade. No entanto, alguns procedimentos comuns a todos esses educadores, como priorizar as vivências e experiências musicais, dar prioridade ao corpo, ao movimento e à sensibilidade em detrimento dos aspectos puramente mentais são apenas alguns exemplos dessa escolha. A partir dessas idéias gerais, procurou-se constante reflexão, tanto por parte do pesquisador, como, também, de toda a equipe, para o planejamento e ação, concomitante com as adaptações necessárias de atividades propostas por esses mestres, devido ao fato de se estar lidando com uma população especial, que apresenta problemas bastante peculiares, impossíveis de serem cobertos por qualquer uma das metodologias de educação musical mais em voga.

Dentro do trabalho de educação musical realizado na APAE de Itatiba uma das primeiras intervenções importantes da equipe interdisciplinar em meu trabalho foi o entendimento de que, para ministrar aulas aos alunos especiais, era preciso que se estabelecessem rotinas, pois esta propicia segurança. Em geral, os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade

emocional, mental ou de aprendizagem conseguem se organizar e responder às propostas de maneira satisfatória, quando lhes é assegurado um senso de ordem e uma rotina previsível. Dessa forma, o caos não se instala nem em suas vidas e nem na vida do professor.

Assim, consideram-se as atividades de relaxamento importantes para construir um ambiente tranquilo e desprovido de ansiedade. Planejar alguns exercícios de relaxamento no início ou final da aula, ou, em alguns casos entre as atividades musicais pode contribuir de forma positiva para o equilíbrio pessoal ou do grupo, e diminuir tensões.

Entre os pontos trabalhados com os alunos da escola, destaquem-se o movimento, a percepção auditiva e a prática instrumental.

O educador musical executava uma canção ao piano ou ao violão e desenvolvia as seguintes atividades;

- Solicitava aos alunos que levantassem as mãos toda a vez que ouvissem o refrão da canção;
- que, após ouvirem muitas vezes, cantassem o tema;
- que marcassem o pulso e o ritmo da melodia da canção, utilizando-se de percussão corporal;
- que se movimentassem pela sala, improvisando gestos, marcando e repetindo os mesmo movimentos para as partes da música que se repetissem;
- que construíssem desenhos significativos para cada aluno;
- que formassem pequenos grupos (duos ou trios), para criar coreografias para a canção;
- que apresentassem as coreografias criadas uns aos outros, avaliando, posteriormente, a qualidade dos movimentos utilizados;
- que montassem a partir da avaliação das coreografias apresentadas, uma nova proposta, que fosse significativa para todo o grupo, a partir de movimentos propostos pelo grupo.

Outra atividade muito utilizada pelo educador musical em suas aulas consistia em executar uma canção infantil e realizar as seguintes atividades:

- ouvir e cantar a canção;
- cantar marcando o pulso básico com percussão corporal ou instrumentos de percussão;
- observar o professor regendo a canção com movimentos corporais amplos e graciosos e pedir para que os alunos os repetissem em seguida.

Vários outros jogos musicais com movimento foram utilizados nas aulas de música durante o tempo da pesquisa, com os quais se procurava estimular a interação de todos. Lembre-se de que as salas são heterogêneas, e nelas misturam-se alunos com deficiência leve e outros com deficiência grave; a postura inclusiva contribuía para ampliar a heterogeneidade, pois esses alunos, de maneira alguma, eram colocados de lado ou segregados.

Em muitos atendimentos solicitava-se que os próprios alunos capazes de andar ajudassem os colegas cadeirantes nos movimentos pela sala e os integrassem durante o processo de criação das coreografias, danças e na marcação corporal, o que ajudava o educador em sua aula e, também, estimulava, entre os alunos, a idéia de necessidade de ajuda mútua, respeito e cidadania.

No início do trabalho na APAE, a bandinha rítmica foi o ponto de partida, a escolha se deu devido ao seu potencial pedagógico. Os alunos adoram instrumentos de percussão e, embora, no início, se preocupem com o instrumento que vão tocar ou com outras questões como, por exemplo, quem vai pegar o instrumento maior, ou o que produz o som mais forte, aos poucos, e após muitas repetições, já eram capazes de associar o instrumento ao repertório musical proposto, construindo uma rede de referências a partir da própria música, e não a partir do instrumento.

Com os instrumentos simples da bandinha, os alunos são capazes de tocar, pois eles não exigem uma técnica sofisticada e mesmo os alunos com sérios comprometimentos conseguem participar dos trabalhos musicais em grupos, mesmo que sejam necessárias muitas adaptações. Dentro do contexto da escola, a atividade que mais mostrava resultados positivos era a de tocar o pulso das músicas, alguns ritmos repetidos, ou, então, ater-se ao ritmo da canção escolhida.

É importante frisar que essa atividade não era utilizada apenas como passatempo ou momento de lazer. Ao contrário, através dela, tem sido possível conquistar algumas habilidades e competências importantes, tais como: senso rítmico, desenvolvimento do ouvido

musical, aperfeiçoamento da coordenação motora, e da melhoria de muitas capacidades, como atenção, concentração, memória, criatividade, autoconfiança, autodisciplina, sensibilidade, respeito pelos colegas e professores, organização, socialização, além da satisfação em exercer atividades musculares, em geral, difíceis de serem realizadas em outros contextos, e oportunidade de expressão espontânea.

Após a experiência da bandinha rítmica pelos alunos, a vivência da prática de conjunto tornou-se realidade para esses alunos o que trouxe a eles alegria e prazer, sendo um desdobramento natural dessa atividade, a conquista da atuação de alguns alunos em conjuntos específicos, como o de percussão, a fanfarra e o canto coral.

Com a prática intensa de música, foi possível constatar que a interação dos alunos com os colegas e com a música promove intensa alegria nos alunos; os grupos ficam ansiosos para aprender novas músicas, sentem-se motivados com as apresentações musicais internas e externas e, a partir da atuação musical, conquistam autoconfiança e auto-estima, pois percebem que, por meio dela, conseguem superar seus limites e executar o que lhes é proposto, superando as próprias limitações e cultivando o senso estético.

Como exemplo do que está sendo afirmado, cite-se o caso de uma aluna com sérios comprometimentos físicos, porém com suas funções cognitivas preservadas. Essa aluna, ao participar das aulas de música, conseguiu, com muito esforço e dedicação, e após muitas repetições, participar da execução coletiva de uma música, tocando apenas uma tecla do piano, no tempo certo, respeitando corretamente sua entrada, o que, diante das circunstâncias, mostrou ser um grande ganho. Após essa execução, a aluna sentiu-se bastante recompensada, por ter, ao mesmo tempo, superado muitas de suas dificuldades musicais e motoras, e conseguido participar da execução de uma obra musical.

Outro exemplo é o do coral da escola, que possui 30 alunos, cada qual com sua peculiaridade, e dificuldades específicas. A repetição, o esforço contínuo e a determinação dos alunos, bem como alguns movimentos introduzidos pelo pesquisador ao contexto das músicas permitiu que todos cantassem um repertório de mais de 20 canções, todas de memória e algumas em outros idiomas, o que, dentro da escola, representa uma notável superação de inúmeras dificuldades, tanto pessoais, quanto coletivas. Durante os ensaios, o trabalho é grande, e, talvez, as pessoas que não se encontram no contexto da instituição tenham dificuldade em perceber a sua extensão: para explicar o contexto das canções aos alunos, muitas vezes, é necessário criar movimentos corporais significativos, como, por

exemplo, danças, rodas, pois esses movimentos e o uso do espaço ajudam a fazer que eles fixem as canções, os percursos e os ritmos. Graças ao envolvimento dos alunos assim conseguido, é possível, mesmo com todas as dificuldades, chegar-se próximo à afinação requerida pela canção, e fazer com que os alunos compreendam os sinais de regência convencionados com eles.

Pelo caminho, muitas surpresas ocorreram, como a descoberta de um aluno com transtorno de aprendizagem, que tem uma belíssima voz de soprano e consegue cantar com boa afinação e colocação natural da voz, o que o tornou uma das principais figuras do coral, capaz de, com sua musicalidade, levar o grupo a cantar cada vez com mais entusiasmo. Outro exemplo é o de um aluno autista, que consegue tocar ao piano melodias curtas, e vem demonstrando um desenvolvimento técnico muito próximo ao esperado a crianças comuns, de sua faixa etária.

Outras conquistas importantes no trabalho de educação musical desenvolvido são a fanfarra e o grupo de percussão. Nesses grupos, vários alunos, com as mais variadas deficiências conseguem tocar, marchar com desenvoltura e prazer e sua atuação costuma encantar o público nas apresentações cívicas da cidade.

No entanto, nada disso é milagre, ou foi espontâneo. Para que essas conquistas acontecessem, foi necessário diálogo, reflexão e atuação reflexiva por parte do educador musical e demais profissionais da equipe. É por esse motivo que se insiste na importância do trabalho interdisciplinar, que permite a compreensão dos problemas de cada um a partir de diferentes ângulos, única maneira, a nosso ver, de propiciar esse tipo de experiência estético-musical a essa população.

Kenneth Zeichmer pedagogo e pesquisador da Universidade de Lisboa em seu livro *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas* (1993) define “professores reflexivos” como aqueles profissionais que desempenham um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos de seu trabalho, como dos meios para atingi-lo (1993, p. 24).

O autor afirma que é freqüente os professores esquecerem-se de que a sua realidade cotidiana é apenas uma entre as possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um grande número de possibilidades de abordagens de aprendizagens (Zeichmer, 1993, p.25-26).

Para o autor existe mais do que uma maneira de abordar um problema e os professores reflexivos não deveriam aceitar automaticamente o ponto de vista, normalmente dominante de determinada situação (idem, p. 27), mas buscar soluções alternativas para elas.

Considerando-se a opinião de Zeichmer (1993), é possível afirmar que a análise comportamental das diferentes fases de implementação de um programa de educação musical nas condições descritas neste trabalho permite traçar diretrizes fundamentais para os profissionais que têm por objetivo desenvolver um trabalho reflexivo e adequado às características de seus aprendizes.

Zeichmer afirma que a prática reflexiva é um processo que ocorre antes e depois da ação, pois os “práticos” têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo os problemas “*in loco*” (Zeichmer, 1993, p. 29). Esse autor define o professor reflexivo como aquele que tem a preocupação constante de identificar as possibilidades reais de seus alunos, que estabelece critérios para escolher o material pedagógico e os procedimentos a serem utilizados durante o processo de aprendizagem, constituindo-se em um professor capaz de adequar esse planejamento às características de seus alunos, podendo, mesmo, interromper o planejamento de sua aula para propor alterações no mesmo, perceber a dinâmica de seu grupo, integrar-se com os aprendizes, e fazê-los se integrarem entre si, envolvendo-os nas atividades propostas (Zeichmer, 1993, p. 30-33).

A educadora musical argentina Violet Hemsy de Gainza (1964) também trata da relação professor aluno; para ela, existe um intercâmbio muito intenso de experiências e emoções entre professor e o aluno, e a pedagogia musical necessita basear-se em pesquisas a respeito da personalidade do aluno e do processo ensino/aprendizagem envolvido nessa relação. O conhecimento da conduta, interesse, preferências e necessidades do aluno irá orientar o educador para eleger corretamente o método de ensino, o repertório musical e o material a ser adotado no programa de ensino de música (Gainza, 1964, p. 45).

Para essa autora, o exercício constante da reflexão fará que o professor seja um observador atento de seus alunos e do ambiente onde estão inseridos. Essas capacidades, se desenvolvidas conjuntamente, permitirão que o professor tenha sucesso no cumprimento de seus objetivos (Gainza, 1964, p. 47).

Gainza, ainda, considera que é preciso levar em conta o que aluno faz e passa a fazer após “episódios” de ensino, o que vai demonstrar, efetivamente, se houve apenas “ensino”, ou se

houve “aprendizagem”. Ao ensinar algo para alguém, pretende-se que esse alguém passe a agir de determinada forma; que ele o faça em determinadas situações e que consiga produzir resultados significativos para sua vida e para a vida do ambiente em que está inserido, a família, a escola, a comunidade (Gainza, 1964, p. 56).

As aulas de música dentro da escola aconteciam seguindo os cursos do programa escolar, o educador musical atendia todas as salas em grupos desde a estimulação essencial passando pela educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Ainda possuía mais três atendimentos diferenciados onde podia ficar a vontade para juntar alunos de diversas faixas etárias e deficiências: o coral, o grupo de percussão e a fanfarra.

A duração de cada atendimento era de uma hora e o programa de educação musical era sempre discutido com outros profissionais para tentar alcançar o máximo de êxito e aceitação por parte dos alunos.

Como já foi mostrado no item anterior os atendimentos ocorriam em um sala especialmente preparada para a música com diversos instrumentos: de percussão, cordas, sopro e teclado, os alunos deslocavam-se de suas salas de origem para a aula de música, onde o professor já havia preparado o material e o espaço físico para o atendimento daquela turma.

As turmas atendidas variavam de 6 alunos no caso da estimulação essencial educação infantil, 11 a 14 alunos no ensino fundamental e educação de jovens e adultos, 22 a 30 alunos nas aulas específicas de coral, fanfarra e percussão.

Para desenvolver um programa de educação musical para os alunos especiais da instituição, três aspectos foram levados em consideração:

- o planejamento das aulas de música;
- a realização das aulas de música;
- a avaliação das aulas ministradas.

Para elucidar as intervenções da equipe bem como as adaptações realizadas nas aulas de músicas, destacam-se os seguintes aspectos relevantes para esta pesquisa.

Em relação ao planejamento das aulas:

- identificar as habilidades musicais dos alunos;
- identificar os aspectos musicais a serem trabalhados durante as aulas;
- caracterizar a população de alunos a ser atendida;
- levantar o conhecimento disponível sobre educação musical;
- determinar os principais aspectos musicais, pedagógicos e sociais a serem trabalhados durante o programa de educação musical;
- propor condições antecedentes aos alunos para a aprendizagem musical, no que diz respeito a toda e qualquer forma de adaptações;
- propor condições subseqüentes aos alunos para a aprendizagem musical, identificando e repensando as modificações necessárias;
- planejar critérios de avaliação;
- descrever as condições em que se encontravam os alunos que pudessem sugerir a necessidade de se manter na escola um programa de educação musical diferenciado
- propor os objetivos gerais e específicos do programa de educação musical;
- propor condições facilitadoras para a aprendizagem musical.

Em relação à preparação das aulas:

- verificar a adequação do roteiro de aulas estabelecido no planejamento às características dos alunos;
- identificar as características dos alunos que participam das aulas;
- separar o material sonoro para as aulas;

- separar os instrumentos musicais a serem utilizados;
- preparar a sala para a realização da aula;
- identificar as necessidades dos aprendizes no que se refere às atividades propostas;
- acompanhar a realização da atividade;
- concluir e proceder a um registro reflexivo das aulas.

Dentro do registro reflexivo alguns aspectos podem ser ressaltados:

- as preferências dos alunos com relação ao material utilizado;
- o rendimento dos alunos em relação aos objetivos propostos;
- as reações dos alunos em relação às suas próprias ações;
- as facilidades e dificuldades dos alunos em relação aos procedimentos;
- as possibilidades de alterações necessárias;
- a adaptação das atividades às situações encontradas.

Nas aulas de música, aspectos como a integração do professor com os alunos, a integração dos alunos entre si e o envolvimento dos mesmos com as atividades também foi de suma importância para a observação, reflexão e proposição de conteúdos de educação musical a serem desenvolvidos com as classes.

Na avaliação realizada pelo educador musical junto à equipe interdisciplinar, alguns pontos foram evidenciados:

- as facilidades e dificuldades dos aprendizes com relação aos procedimentos aplicados;
- as possíveis razões pelas quais um procedimento planejado não foi bem sucedido;
- os resultados gerados pela aplicação dos procedimentos;
- as variações, adequações e adaptações utilizadas a partir de um mesmo procedimento;

- a proposição de melhoria para os aspectos acima citados;
- o registro da avaliação para consulta posterior.

Com essa linha de planejamento, aplicação e avaliação, aliados à observação cuidadosa desses itens, as possibilidades de as aulas serem bem sucedidas se ampliaram.

A triangulação das metodologias apresentadas no processo investigativo demonstrou a funcionalidade da observação, ação, informação e reflexão na resolução de problemas de heterogeneidade nas salas de educação musical.

Procurou-se contribuir de maneira positiva às ações, planejamentos e avaliações, para que se aprofundasse a necessidade de reflexão e interação com outros saberes, e que se pudesse propor alternativas capazes de promover o fazer musical para uma população que apresenta extraordinária diversidade de características, o que impede o educador musical de generalizar medidas para tratar os alunos especiais como um grupo homogêneo.

A pesquisa intensificou a necessidade da ação e observação, como práticas inerentes ao educador musical interessado no trabalho com alunos especiais, colaborando na compreensão de um fenômeno social ativo e complexo que evolui irreversivelmente com o tempo.

Conclusão.

O problema da heterogeneidade das classes apresentado na pesquisa e as barreiras encontradas pelo educador musical/pesquisador em transcender os desafios encontrou, no projeto interdisciplinar e no acolhimento pela equipe, propostas de resolução ancoradas nos fatores de heterogeneidade, e mostrou ser a música ferramenta pedagógica importante no processo de inclusão da população pesquisada.

Assim, a pesquisa apresentou uma forma de proceder e observar os efeitos da aplicação de procedimentos de educação musical em alunos especiais.

O registro e análise mostram que, durante dois anos, os 107 alunos atendidos passaram por um trabalho intenso, envolvente e afetivo. Com os mais variados diagnósticos de deficiências, o que os torna caracteristicamente heterogêneos, todos os alunos passaram por sessões de prática musical em grupo, nas quais tocavam, cantavam e se movimentavam, explorando seus limites e possibilidades.

A forma de aplicação dos procedimentos, assim como a reflexão e a análise dos desempenhos dos alunos foram adaptadas de acordo com as suas características peculiares e também seu conhecimento e gosto musical de entrada.

As interações com a equipe interdisciplinar foram satisfatórias e apresentaram elucidações para a prática musical; como exemplo, podem-se citar os exercícios de movimento realizados com a ajuda do educador musical/pesquisador e do fisioterapeuta, a preparação vocal, realizada em parceria com o fonoaudiólogo, a proposição de atividades lúdicas em parceria com o psicólogo, a escolha dos instrumentos musicais, em parceria com o terapeuta ocupacional.

Os alunos tinham o desempenho corrigido, com paciência, atenção e amor, até que conseguissem executar as atividades com êxito. Eram sempre incentivados a continuar trabalhando e a superar suas dificuldades, por meio de uma grande quantidade de procedimentos e matérias diversificados e adaptados a cada caso.

A observação individual e cuidadosa de cada aluno pelo educador musical pesquisador e pela equipe permitiu avaliar as possibilidades de cada um, planejar os procedimentos e modificar os critérios de avaliação conforme as limitações e potencialidades de cada aluno especial.

Os resultados obtidos com a pesquisa deram indicativos de que a música é um auxiliar importante nos processos de desenvolvimento dos alunos especiais; a análise mostrou que ocorreu aprendizagem e que ela foi crescente no decorrer do programa de ensino, sendo assim, é possível afirmar que as atividades musicais ajudaram a promover o desenvolvimento dos alunos especiais.

Outro aspecto relevante nesta pesquisa, que se encontra nas respostas dadas aos questionamentos antes apresentados, está na experiência da pesquisa e da prática pedagógica ligada diretamente ao prazer que habita o ambiente de sensibilização musical em se tratando de alunos especiais.

Foi possível perceber que a presença do educador musical na escola era motivo de alegria, pois, para os alunos, significava que havia chegado a hora de cantar, dançar, brincar e tocar. É necessário, também, considerar que a relação de afeto, cumplicidade e amor entre o educador musical pesquisador e cada um dos alunos foi um fator que deu grande contribuição para o êxito das aulas de educação musical.

Pela análise da experiência, é possível concluir que a música é um fator importante para favorecer o desenvolvimento de alunos especiais, desde que, haja planejamento adequado e ajuda de profissionais diversos. O que se percebeu é que a aprendizagem de comportamentos musicais se dá de forma gradual e crescente, tanto em termos quantitativos (o aluno aprende mais de aula para aula) quanto em termos qualitativos, isto é, durante as sucessivas vivências proporcionadas pelas aulas de educação musical, os alunos aprendem habilidades cada vez mais complexas.

Analisando as concepções e propostas de vários educadores musicais é possível concluir que, embora a maior parte deles não tenha dirigido seu olhar para o aluno especial, muitas das metodologias sugeridas por eles são aplicáveis a qualquer aluno, desde que se promovam as adaptações necessárias a cada caso.

Mesmo para os alunos com problemas de desenvolvimento motor e de linguagem, a música, o gesto e o movimento e o ritmo organizados facilitaram a criação da competência da

fala de pequenos fragmentos e a realização de movimentos discretos, que, para os alunos especiais, são conquistas imensas, e, também, permitem a integração desse aluno no contexto da aula. A repetição criativa de vários conceitos e técnicas conduzem à aprendizagem sem medo e inibições, desenvolvendo a auto-estima e a inclusão social dos alunos.

É importante ressaltar que a música foi e é reconhecida na APAE de Itatiba como elemento importante do processo educativo, onde mostrou sua funcionalidade no processo de desenvolvimento dos alunos.

Outro ponto relevante a ser assinalado na Conclusão desta pesquisa refere-se às ações de planejamento feitas pelo educador musical, baseadas em princípios bem definidos, em troca constante com a equipe, graças à qual se demonstrou que há maiores possibilidade de concentração na proposição de procedimentos de educação musical quando se recebe os alunos em ambiente adequado e devidamente preparado, criando assim maiores oportunidades de resultados positivos no ensino/aprendizagem de música.

As trocas de experiências entre o educador musical e a equipe interdisciplinar, realizadas durante esta pesquisa, sensibilizaram e motivaram todos os envolvidos com a prática musical, melhorando o acesso às oportunidades dessa aprendizagem e, também, divulgando novas informações acerca de outras práticas do ensino musical realizadas na instituição. A educação musical mostrou-se acessível a todos e sua promoção não ficou reduzida à sala de aula, ocorrendo em cada lar, realizada por cada aluno e em cada realidade encontrada.

Os anseios, necessidades e realidades da clientela atendida, neste universo tão heterogêneo, foram respeitadas, e toda a diversidade cultural trazida para o ambiente escolar não foi apenas percebida, mas plenamente aproveitada. Foi tarefa do educador musical, no contexto da equipe interdisciplinar, explorar a diversidade de oportunidades, que permitiu tornar outras culturas visíveis, presentes e audíveis na vida dos alunos, contribuindo para a inserção social e educativa dos mesmos, num tipo de experiência na qual a aprendizagem musical foi meio e não fim para a sensibilização e conscientização acerca da diversidade cultural que rodeia a população atendida.

Com essa pesquisa, foi possível atestar muitos ganhos. Um deles, talvez o mais simples, mas, não por isso, menos significativo, tenha sido poder atestar a ampliação da socialização dos alunos, já comprometidos com pessoas ditas “normais”. Outro exemplo é poder ver a alegria estampada na face de um aluno que, embora sem ter possibilidade de fazer um só

movimento com seu corpo, com a interação com os demais membros do grupo, passou a executar movimentos em sua cadeira e, com grande esforço e com ajuda de aparelhos, conseguiu emitir sons em um instrumento, demonstrando, apenas com um olhar, sua satisfação e a superação de muitos de seus problemas. Ou, ainda, o aluno com sérios problemas cognitivos que, com as aulas de música, começou a relacionar sons dos instrumentos com os movimentos necessários à sua emissão, e que, em grau evolutivo, a partir de sons isolados, começou a detectar os provenientes de outros instrumentos, distinguindo-os de outros, produzidos por outras fontes, e que, enfim, pelo fazer musical em parceria com outros profissionais da equipe, começou seu processo de alfabetização.

É importante destacar que, se esse processo não é mérito exclusivo da educação musical, esta desempenha importante papel no contexto do projeto apresentado nesta pesquisa, que partiu da reconhecida heterogeneidade dos alunos da instituição pesquisada e mostrou que a solução para muitos dos problemas educacionais encontrados estaria na interdisciplinaridade e no enfoque global da educação, segundo os princípios teóricos e a metodologia adotada.

Esse trabalho começou com a filosofia de um movimento, passou pela constatação da necessidade de obtenção de informações específicas a respeito do que se realiza em um projeto interdisciplinar, que não pertence a ninguém em particular, mas é mérito de todos, mérito que se estende às famílias dos alunos e a toda a comunidade e que, de alguma forma, consegue sensibilizar a todos que se unem ao grupo, por meio de interações, integrações e demonstrações públicas de trabalho.

Assim, a metodologia utilizada nessa pesquisa, a pesquisa-ação de André Morin, após todo o estudo sistemático e organizado desenvolvido, permitiu demonstrar as finalidades educativas do projeto, a partir de uma proposição que teve como hipótese para a resolução de problemas de heterogeneidade dos alunos, a mobilização e a organização de uma equipe interdisciplinar, trabalhando intensamente e de maneira integrada, para a transformação da realidade social e, também, para o desenvolvimento de ações que redundaram em benefício para toda a comunidade.

As estratégias metodológicas da pesquisa enfatizaram a produção e comunicação de conhecimentos, e permitiram um olhar ampliado para o papel do educador musical, que, pela interdisciplinaridade, tal como concebida por Ivani Fazenda e Japiassú, promoveu a produção coletiva de conhecimentos, rompendo com o monopólio do saber e da informação de conteúdos específicos, até então, apenas de conhecimento dos educadores musicais e que, a

partir de necessidades em comum, passaram a ser de domínio de outros educadores e profissionais especializados.

Com a pesquisa-ação e a antropopedagogia (Morin) e com a Interdisciplinaridade (Fazenda, Japiassú), foi possível entender que a análise crítica e coletiva de conhecimentos promove uma ordenação da informação e da utilização que dela os outros podem fazer; também se compreendeu que as análises das informações fornecidas pelo educador musical e por toda a equipe auxiliaram a determinar raízes e causas de problemas e acenaram com possibilidades de solução. Além disso, as informações fornecidas pelo educador musical possibilitaram o estabelecimento de relações entre problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções coletivas aos problemas que se enfrentava.

Dessa maneira, atitudes simples como: passar a atender alunos usuários de cadeiras de rodas no chão, apoiados em colchonetes, o que lhes permitia, dessa maneira, expressar-se livremente e, em seguida, juntá-los a outros alunos que não apresentavam dificuldades motoras, demonstrou um grande avanço na cooperação entre os pares e a melhora de fatores como atenção, concentração e respeito ao próximo. Todas essas ações ocorriam com muita música, movimento e alegria, respeitando-se, sempre, a capacidade de cada um.

Percebe-se, assim, que a linha tênue entre a pesquisa e a ação assumiu o caráter de interação permanente, em que questões como a inclusão e seus efeitos, não poderiam deixar de ser apresentados. A inclusão, nesta pesquisa, pôde começar a ser admitida pelo próprio educador musical, que, devidamente reconhecido e respeitado, teve o acolhimento não só da instituição, como de seus companheiros profissionais, que o vêem e o entendem como um parceiro na resolução de problemas da heterogeneidade dos alunos.

A fundamentação teórica utilizada na pesquisa, baseada na interdisciplinaridade proposta por Fazenda e Japiassú, forneceu as bases necessárias para o entendimento de que a produção do conhecimento se realiza pela transformação da realidade social; sendo assim, toda a ação, tanto do educador musical quanto dos profissionais envolvidos, bem como dos alunos, torna-se fonte de conhecimento e a pesquisa, uma fonte transformadora.

A pesquisa-ação de Morin mostrou relevância no processo da pesquisa, demonstrando a unidade dialética entre a teoria e a prática, produzindo com o processo investigativo conhecimentos úteis e pertinentes para a prática social da inclusão dos alunos com

necessidade intelectuais especiais, sendo a interdisciplinaridade hipótese de resolução desse processo.

A antropopedagogia promoveu a clara necessidade de intervenção em situações reais para o pesquisador, que trabalhou com grupos e indivíduos de diversas realidades, lidando com as limitações apresentadas pelos alunos e pelos recursos existentes.

Esta intervenção realizada pelo educador musical em parceria com os outros profissionais da equipe interdisciplinar buscou desencadear ações suscetíveis de melhorar as condições de vida dos alunos da instituição, que por meio da análise e reflexão acerca dos dados colhidos, promoviam formas de resolução dos problemas enfrentados cotidianamente na escola.

Assim, a metodologia de pesquisa-ação e a antropopedagogia (Morin) contextualizados na interdisciplinaridade, foco da pesquisa, propuseram a construção de um processo pedagógico alternativo para a educação musical, baseado no próprio processo de pesquisa e reflexão, na discussão permanente dos resultados, no estabelecimento de parcerias com outros profissionais, possibilitando o conhecimento objetivo e subjetivo da situação implantada pela heterogeneidade de cada ambiente escolar, pela análise dos problemas e a proposição de recursos afinados a cada situação, e conseqüente formulação de ações pertinentes e eficazes a cada caso.

Ao educador musical que enfrenta esta heterogeneidade não cabe mais a simples transmissão de conhecimentos, estratégias e conteúdos singulares, mas, sim, a preocupação em se informar e em informar o outro, o que gera conhecimento. Cada membro da equipe, nesta concepção, não é apenas um participante da ação, mas centra sua reflexão na ação e na reflexão inerentes a cada situação. Neste sentido, a contribuição de Louis Birkenshaw-Fleming foi notável, pois sua pesquisa a respeito de crianças com necessidades especiais muito contribuiu para a escolha de condutas e maneiras de abordagem dos alunos.

O problema apresentado na pesquisa originou-se da própria prática do pesquisador em seu local de trabalho, em suas dúvidas e angústias, e na tentativa falha de tratar sozinho a heterogeneidade que lhe era apresentada a cada novo grupo de alunos. Esse problema intensificou-se durante a pesquisa, desencadeando implicações ideológicas, que não se esgotam em uma produção acadêmica, mas que têm por objetivo apresentar um benefício direto e imediato aos educadores que enfrentam em suas aulas, problemas congêneres.

Outro objetivo alcançado pela pesquisa foi demonstrar a necessidade da reflexão, promovida pela discussão, que envolvia todo o grupo, formado por alunos, profissionais, familiares e comunidade, em que todos buscam soluções, possíveis pelas interpretações de achados, que se transformam em práticas educacionais.

Assim se estabelece a relevância da realização dessa pesquisa, que, demonstrando uma forma particular de trabalho baseado em um projeto interdisciplinar, buscou aumentar a conscientização e o compromisso do educador musical em relação à resolução de problemas de heterogeneidade dos alunos, promovendo e estabelecendo parcerias, acreditando na reflexão de sua prática, proporcionando a liberação do potencial criativo de cada aluno e, também, atuando na mobilização de todos, como forma de resolver problemas.

Por isso, embora não explicitadas, há muitas histórias de vidas intrínsecas nesta pesquisa, desde a do educador musical, incluído e acolhido, a adoção de uma filosofia e de sua luta engajada em um movimento por uma determinada causa, em conjunção com a de cada membro da equipe, dos alunos, das famílias, e, mesmo, da comunidade que se sensibiliza.

Para concluir, traz-se a idéia de Pedro Demo, que diz que não esgotamos a realidade, nem temos toda a verdade nas mãos, somos apenas pesquisadores, ou seja, gente que duvida, que erra, que deturpa, mas que, sabendo disso, tenta reduzir o desacerto. (Demo, 1990, pg.29).

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

BERNSTEIN, L. *In Growing Up Complete*: The imperative for music education. The report of the national commission on music education. Reston Virginia (USA): Music Educators National Conference, 1991.

BIRKENSHAW-FLEMING, L. *Music for all*: teaching music to people with special needs. Toronto: Goedon Thompson Music, 1993.

BLIN, J.F. *Classes difíceis*: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOTOMÉ, S. P. *Contemporaneidade, ciência, educação e... verbalismo*. Erechim (RS): Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 1994.

_____. *Atividades de ensino e objetivos comportamentais*: no que diferem? Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1981. Não publicado.

BRANDÃO, C.R. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais* (1º à 4º séries): Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental. – 3.ed – Brasília, 2001.

BRASIL, MEC. *Em aberto* (Currículo: referenciais e tendências). INEP, Brasília, nº8, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. BRITO, M. T. A. (org. do capítulo sobre educação musical) *Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, M.T.A. *Música*. In: Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vol (3) p.45-79, 1998.

COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

COOK, A. M. *Assistive Technologies: principles and practices*. 2. ed. Missouri: Mosby, 2002.

DAMASCENO, L. L. *As novas tecnologias assistivas: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial*. 2003 (citado 2003 jan 18). Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1990.

FERRY, G. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Lisboa, Instituto Gulbenkian de ciência – centro de investigação pedagógica, 1975.

FERES, J. *Iniciação Musical – brincando, criando e aprendendo*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1989.

FAZENDA, I.C.A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo, Edições Loyola, 1993.

_____. *Conversando sobre interdisciplinaridade à distância*. São Paulo: PUC-SP/UNICID, Mimeo, 2001.

_____. *Diversidade cultural no currículo de formação de professores: uma dimensão interdisciplinar*. São Paulo: PUC/UNICID, Mimeo, 2001.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. Ed. Campinas: Papirus, 1999.

FONTEERRADA, M.T.O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2004.

FURLANETTO, E.C. *A sala de aula interdisciplinar vista como um vaso alquímico*. São Paulo: UNICID, Mimeo, 2001.

GAINZA, V. H. *Estudo de psicopedagogia musical*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

_____. *La educacion musical em los tiempos ecológicos*. In: Benezzon, RO. *La nova muiscoterapia*. Buenos Aires: Lumen, 1985.

_____. *La iniciacion musical Del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GARDNER, H. *Estruturas de mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUSDORF, G. *Prefácio*. In: JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HABERMAN, M. *The pedagogy of poverty versus good teaching*. Phi Delta Kappan, December 1991, p. 290-294.

HENTSCHKE, L. *Novos rumos da educação musical no Brasil*. In: Presença pedagógica, Belo Horizonte: Ano 1 (nº1), janeiro/fevereiro, p. 30-34, 1994.

_____. *Um tom acima dos preconceitos*. In: Presença pedagógica, Belo Horizonte: Ano 1 (nº 3), maio/junho p. 28-35, 1994.

HOPKINS, H. L. *Terapia ocupacional*. 8. ed. Madrid: Panamericana, 1998.

JANSTSCH, A. P. e BIANCHETTI, L. (Orgs). *Interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____. *Desistir do pensar? Nem pensar! Criando o sentido da vida num mundo funcional e instrumental*. São Paulo: Letras e Letras, 2001.

LEIS, H. R. *Para uma reestruturação interdisciplinar das ciências sociais*. Ambiente e Sociedade, ano IV, nº8 (2001).

LENOIR, Y. e HASNI, A. *La interdisciplinaridade por um matrimonio abierto de La razón y Del corazón*. Revista Ibero-americana de Educación, nº35 (2004).

LUNDY, E. L. *Neurociência: fundamentos para a reabilitação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

MENUHIN, Y; DAVIS, W.C. *A música do homem*. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução de Michell Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASCIMENTO, M. F. *Paralisia cerebral: conceito de tratamento Neuro-evolutivo e sua aplicação no desenvolvimento da criança portadora, no âmbito dos procedimentos em musicoterapia* (monografia). São Paulo: Faculdade Paulista de Artes, 2003.

_____. *Reabilitação com música*. In: Souza, AMC, Ferraretto I. *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Memmon, 1998.

PAZ, E. A. *Pedagogia Musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação: rumos a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom, 2004.

PERRENOUD, P. A. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POURTOIS, J. P. *A educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

RIBEIRO, R.J. (org) *Humanidades*. São Paulo: EDUSP, 2001.

SAMPAIO, R. T. *Novas perspectivas de comunicação em musicoterapia* (dissertação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B.S. S. *Um discurso sobre as ciências*. 9. Ed: Edições Afrontamento, 1997.

SASSAKI, R. K. *Inclusão – construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, D.A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 77-91.

SILVA, M. O. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez Editora, 1992.

TAINO, A. M. R. *Totalidade*. In: FAZENDA, I. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, E. *Terapia Ocupacional na reabilitação física*. São Paulo: Roca, 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia de Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2005.

WALLERSTEIN, I. *Para abrir as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

WEISS, A. M. L. *Os problemas escolares de aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ZEICHMER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Editora EDUCA, 1993.

ZIMMERMANN, M. P. *Importancia de la teoria de Piaget em la educación musical*. In: GAINZA, V.H. (org.) *Nuevas Perspectivas de La educacion musical*. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1990.p. 25-33).

ZUÑIGA, R. *La recherche-action et le contrôle du savoir. Revue internationale d'action communautaire*, 1981 *apud* THIOLLENT, M. *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.

ADORNO, T.W. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ALMEIDA, C.M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (org.). *O ensino das artes – construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

ATTACK, S. M. *Atividades artísticas para deficientes*. São Paulo: Papirus, 1995.

BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.

BEYER, E. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BORDA, F. O. Por la práxis: El problema de como investigar La realidad para transformala. In: *Crítica y política in ciências sociales*. Bogotá: Editora Punta Del Lanza, 1978.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência*. Brasília: CORDE, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 3º volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

DEMO, P. *ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.

EDWARDS, C. et AL (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EZPELETA, J. *Pesquisa Participante na educação*, São Paulo: Paulinas, 1987.

FERREIRA, S. L. *Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças*. São Paulo: Memnon, 1998.

GAJARDO, M. *Pesquisa participante: propostas e projetos*. FLACSU, 1998.

GLAT, R. A. *Integração social dos portadores de “eficiências”: uma reflexão*. In: *Questões atuais em educação especial*, v.2, 1996.

HOWARD, W. *A música e a criança*. São Paulo: Cultura, 1980.

KRAMER, S. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. F. *Arte e educação especial. XX Congresso Nacional das APAEs – as APAEs e o novo milênio. Passaporte para a cidadania*. Fortaleza, 2001. Anais, p.45-48.

MERRIAN, A. P. *The Antropology of music USA*: Northwestern University Press, 1964.

NOGUEIRA, M. A. *Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias*. In: PUCCI, B. ET AL (orgs.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2001.

_____. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. (tese de doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília, Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial. Livro 1, 1994.

SILVA, M. O. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1986.

SANTOS, R. M. S. *Uma educação musical face a sensibilidade urbana presente na modernidade*. In: Anais do VI Encontro Nacional da ANPPOM, 1993, p. 120-127.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, J. et al (orgs.). *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VIEGAS, C. M. *A arte como fator de desenvolvimento e integração sociocultural da pessoa portadora de deficiência*. São Paulo: Integração, 1995.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZAGONEL, B. *Que educação musical é essa?* In: Anais do VII Encontro Anual da ABEM, 1998, p. 73-76.