

# **INCLUSÃO E IMAGINAÇÃO:** Os desafios da formação do educador musical para o ensino de crianças com deficiência/ transtornos

**INCLUSION AND IMAGINATION:** The  
challenges of music educator training for  
teaching children with disabilities/disorders

***Alex da Silva Gonçalves<sup>1</sup>***

*Universidade Católica de Santos*

*goncalves.alex@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0003-2022-6720>*

***Marineide de Oliveira Gomes<sup>2</sup>***

*Universidade Federal de São Paulo*

*neide.ogomes@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0002-2929-4888>*

*Submetido em 18/08/2023*

*Aprovado em 11/10/2023*

## Resumo

O artigo apresenta resultado de pesquisa de abordagem qualitativa sobre ações inclusivas de educadores musicais no Projeto Guri/SP, considerando a música e a aprendizagem musical na perspectiva da inclusão e da educação integral (LECLERC; MOLL, 2012) e o lugar da criatividade, da imaginação e da sensibilidade nesse ambiente educativo-cultural, reforçando a convicção de que todo ser humano é capaz de aprender e se desenvolver plenamente em diferentes dimensões e ao mesmo tempo, as percepções que fortalecem a relação ensino-aprendizagem entre educador e educando. Na investigação utilizou-se a análise documental e grupos focais e como fonte teórica, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (2012) e a pluralidade na aprendizagem musical de Keith Swanwick (2003), com a adoção de ações significativas, junto à práticas reflexivas em contextos de educação não formal (TRILLA, 2008; GOHN, 2015; 2010). Por fim, o texto apresenta algumas reflexões sobre o fazer dos educadores e gestores musicais comprometidos com uma educação socialmente justa, inclusiva e culturalmente significativa.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Inclusão; Imaginação; Criatividade; Sensibilidade.

## Abstract

The article presents the results of qualitative research on inclusive actions by music educators in the Guri/SP Project, considering music and musical learning from the perspective of inclusion and integral education (LECLERC; MOLL, 2012) and the place of creativity, imagination and sensitivity in this educational-cultural environment, reinforcing the conviction that every human being is capable of learning and developing fully in different dimensions and at the same time, the perceptions that strengthen the teaching-learning relationship between educator and student. In the investigation, documentary analysis and focus groups were used and as a theoretical source, the historical-cultural theory of Lev Vygotsky (2012) and plurality in musical learning by Keith Swanwick (2003), with the adoption of significant actions, together with practices reflective in non-formal education contexts (TRILLA, 2008; GOHN, 2015; 2010). Finally, the text presents some reflections on the work of music educators and managers committed to socially fair, inclusive and culturally significant education.

**Keywords:** Music Education; Inclusion; Imagination; Creativity; Sensitivity.

---

1 Educador musical para pessoas com deficiências/transtornos na APAE Santos/SP; Regente do Grupo Vocal Bel Canto (Santos/SP); Bacharel em Música (Hab. Composição e Regência) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP); Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

2 Ativista pelo direito à Educação; Pedagoga; Mestra em Educação (FE USP) e em Estado, Governo e Políticas Públicas (FLACSO); Doutora em Educação (FE USP) e pós-doutoramento na mesma área Universidade Católica Portuguesa (Lisboa, Portugal). Pesquisadora dos temas: Políticas Educacionais; Políticas para as Infâncias; Form. de Professores; Ed. Integral e Territórios Educativos.

## Introdução

A música é considerada como importante ferramenta de estímulo e elemento de socialização humana. Desde a infância, o som, quando apresentado à criança, não poderia ser aprisionado nas duras linhas do pentagrama de uma partitura (RIBEIRO, 2005), sendo importante a experiência vivida por meio das interações humanas não somente com o som, mas também com o movimento trazido pela própria música, levando a criança a descobrir o corpo que fala e a mente que cria (RIBEIRO, 2005).

O reconhecimento da música nos processos de formação humana, se estende além da dimensão musical, reverberando nos processos educativos e também terapêuticos e, por esse motivo, mostra-se como fundamental no desenvolvimento das crianças. De forma intuitiva e espontânea, a música transcende para além dos instrumentos, mas principalmente nos gestos, movimentos corporais ou pela voz presentes nos jogos e brincadeiras musicais, prospectando futuros benefícios no aprendizado, pois “manter a mente aberta para perceber as potencialidades de cada um [...] lembrando-se de que é preciso valorizar a autoestima de cada participante do processo [...] motivando-o a reconhecer sua contribuição frente ao grupo em que está inserido” (JOLY, 2003, p. 80).

O trabalho do educador musical em contextos de inclusão sobre os valores musicais, transcende a elaboração sonora, por exercer um papel de fonte de criatividade, estímulo, equilíbrio, bem-estar, relaxamento e aprendizagem, além de estimular comportamentos gestuais e motores, aliado às atividades de letramento lúdico por trazerem progressivamente a compreensão da associação dos códigos e dos signos linguísticos, produzindo novos saberes e estimulando alterações no comportamento, desenvolvimento da memória, compreensão, expressão de emoções, coordenação motora, vocabulário, rotinas e clareza de objetivos.

Sob essa ótica, as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano valorizam o conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos, sendo imprescindível a ampliação do olhar “formativo nos campos cognitivos, estéticos, lúdicos, físico-motor, espiritual, dentre outros” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 96). Ao mesmo tempo, uma atmosfera dialógica nesses ambientes educacionais fortalece a relação ensino-aprendizagem entre educador e estudante e como estes são transformados por serem capazes de “ser mais” (FREIRE, 2003), contribuindo para a transformação do meio e do mundo. Novos questionamentos são feitos nos ambientes educativos a partir do ingresso de crianças, adolescentes, jovens e adultos em inclusão e o desafio de desenvolver um trabalho que atenda às necessidades destes sujeitos, com base em uma perspectiva emancipatório-crítica, o que pressupõe re-direcionar concepções acerca sobre ensinar e aprender, levando-nos a perguntar: quem ensina e quem aprende em ambientes de inclusão? Todos ensinam e aprendem, em uma relação horizontalizada e dialógica.

Sendo assim, além da inclusão social, a inclusão de PCD/transtornos em ambientes educativos implica na necessidade da sociedade brasileira se adaptar, visando incluir (todos) os sujeitos que assumirão, no futuro, diferentes papéis na sociedade. Essa inclusão se apresenta como uma linha de mão dupla, pois “constitui num processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em

parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos” (SASSAKI, 1997, p. 3) e está garantida na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

No caso da música é possível visualizar dois pilares entrelaçados e que se fazem presentes nesse desafio educacional. O **primeiro pilar a ser considerado é a imaginação**, por atuar sobre os processos criativos e sofrer influência do próprio sujeito, em uma perspectiva metafórica, que atua sobre a elaboração sonora por meio de sons e gestos, além das metamorfoses ocorridas durante as vivências nos ambientes inclusivos. As combinações entre o *eu* do passado e o *eu* do presente nesse processo metafórico, são agentes ativos carregados de experiências e transformações do pensamento em relação ao significado da música em ambientes inclusivos.

Para o educador musical que atua nesse contexto, conceber a imaginação como fundamento das atividades alicerçadas sobre os processos de criação, colabora para justificar o caráter ilimitado do desenvolvimento da criança e, por isso o diferencial se apresenta no fazer musical, se materializando por meio de sons e gestos e é revelada individualmente ou em grupo (VYGOTSKY, 2012). Ao mesmo tempo, fica explicitado que o fazer musical está além do “tocar bem” ou de ter “boa performance” nos instrumentos ou na oralidade (saber cantar bem), mas antes se apresenta como uma ação a ser sentida, provocando emoções e produzindo experiências subjetivas para educador e educando.

O **segundo pilar é o protagonismo de crianças com deficiência/transtornos** em um contexto inclusivo, a partir das características desses sujeitos, tais como a formação e o ambiente sociocultural e econômico, entre outros. A depender do olhar do educador e do meio sociocultural no qual a criança vive, ela pode ou não viver os tempos de ser criança, configurando diferentes infâncias (GOMES, 2012). Assim, a presença de crianças com deficiência/transtornos em contextos de educação musical favorece o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos nesses contextos educativos (educadores e educandos).

Considerar o passado e as experiências das crianças e seus valores socioculturais contribui para um olhar mais ampliado do educador musical, ao permitir abrir-se para devaneios e fantasias, resultado das atividades imaginativas (VYGOTSKY, 2012), ao evocar e resgatar elementos das suas próprias experiências anteriores e de outras atividades lúdicas musicais, ampliando-se para uma perspectiva metafórica sonora ao considerar os sons que se transformam em melodias (gestos), texturas, servindo para culminar em estruturas simbólicas e em experiências significativas plurais (SWANWICK, 2003), e para se produzir um olhar para crianças reais com seus limites e potencialidades e não crianças preparadas para um espetáculo performativo, com a presença da competição de uns contra outros, especialmente em uma sociedade competitiva e sob os auspícios do neoliberalismo, como racionalidade concorrencial e que alcança as subjetividades (LAVAL, 2004).

Logo, a educação musical em ambiente inclusivo e o que acontece durante o processo criativo entre adultos e crianças, caracterizam-se pela “capacidade da elaboração e da construção a partir da combinação de elementos velhos em novas

combinações” (VYGOTSKY, 2012, p. 28). Estas ações, presentes nas atividades criativas, conforme já nos referimos, se vinculam às vivências anteriores, intrínsecas ao comportamento e por isso se projetam como experiência acumulada.

A pesquisa, ora apresentada, foi desenvolvida em ambiente de educação não formal, o Projeto Guri/SP, um ambiente de educação não formal, a partir de um olhar para o fazer musical, valorizando os saberes construídos nesse contexto, aliado à reflexão sobre as práticas inclusivas musicais dos educadores musicais.

Considera-se importante que nesses ambientes educativos se faça presente uma relação democrática e de parceria entre educador e a criança com deficiência/transtorno, como prática capaz de influenciar todo o processo da elaboração da imaginação (do educador e dos educandos).

Por meio dessa perspectiva humanizadora e justa de educação musical inclusiva, é possível estabelecer uma compreensão mais ampla sobre a música e a educação musical inclusivas, atribuindo novos sentidos à escuta e ao fazer musical para crianças em ambientes de inclusão. Buscar aproximá-las das experiências pessoais, apresentando diferentes maneiras de apreciação sonora, fruição e desenvolvimento musical, apresenta-se como oportunidade de conduzi-las à uma descoberta mais significativa dos processos de criação musical e de desenvolvimento humano.

## **Contexto, Finalidade e Metodologia da Pesquisa**

O olhar investigativo na pesquisa em tela esteve voltado para o fazer do educador musical atuante no Projeto Guri/SP (região da Baixada Santista/SP), um projeto criado em 1995, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Cultura de São Paulo, com ênfase na inclusão social (estudantes em situação de vulnerabilidade social), por meio da música. Esse projeto passou por mudanças, devido a alterações de governos, diretorias e gestões internas e se ampliou para o PROJETO GURI INCLUSIVO, voltado ao atendimento de pessoas (crianças e adolescentes) com Deficiência (PCD)/Transtornos, o que significou também mudança na sua atuação em diferentes contextos sociais.

Essa perspectiva educativa se aproxima dos princípios da Cidadania Cultural (CHAUÍ, 2021) por ter uma identidade sólida e objetivos concretos, alargando os conceitos de educação musical e de inclusão, ao afirmar que todos os sujeitos e grupos são seres culturais e sujeitos culturais, contrariando os valores de uma visão neoliberal, pautada nas conquistas individuais e na competição. Ao mesmo tempo, o Estado amplia a dimensão pública da cultura, do bem comum, sem se deixar esvair nas amarras dos interesses privados, que obscurece a esfera pública.

O objetivo geral da pesquisa concentrou-se em analisar os limites e as possibilidades inclusivas da educação musical, no Projeto Guri/SP e o lugar da criatividade, da imaginação e da sensibilidade nesse ambiente inclusivo.

Delimitamos como problema de pesquisa: quais os limites e as possibilidades para a inclusão de estudantes de música com deficiência/transtornos, considerando a criatividade, a imaginação e a sensibilidade nas práticas educativas dos educadores musicais?

Os objetivos específicos versaram sobre: i) identificar as concepções de crianças, adolescentes, infâncias, educação musical e inclusão de crianças com deficiência/

transtornos presentes nos documentos do projeto e nos relatos de práticas de educadores e gestores musicais do Projeto Guri/SP (região da Baixada Santista/SP); ii) verificar, nos documentos e nos relatos, a presença da criatividade e da sensibilidade na educação musical inclusiva e as soluções encontradas pelos educadores quanto à inclusão dos educandos nas aulas de música; iii) analisar, nos documentos oficiais e nos relatos de práticas na perspectiva dos educadores musicais e gestores (por meio de grupos focais), a importância dos saberes nessa área e o lugar da formação para a inclusão e dos saberes envolvidos no trabalho educativo com crianças/adolescentes com deficiência/transtornos e ainda, as eventuais lacunas presentes na trajetória formativa desses educadores.

A pesquisa foi realizada no contexto da pandemia da Covid 19, sendo necessário fazer alterações nos caminhos da pesquisa, com restrições no acesso ao campo, pelas decorrências da pandemia, especialmente com o isolamento social e o trabalho remoto dos educadores e equipes de apoio.

De início, fizemos a mesma pergunta de Edgar Morin: é certo indagar ou questionar os educadores ou as instituições formadoras dos educadores? Para Morin: “não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2000, p. 99).

As contradições incutidas na citação de Morin (2000) provocam inquietações que motivaram o tipo de pesquisa - qualitativa - e ampliou nossa visão sobre conquistas e contradições ocorridas no PROJETO GURI e no GURI INCLUSIVO, compreendendo melhor os sujeitos envolvidos na pesquisa, o que possibilitou a interpretação da complexidade do fenômeno em questão e a relevância das reflexões e o desenvolvimento de hipóteses sobre esta temática.

Utilizamos dois instrumentos de pesquisa: i) a análise documental: livros institucionais publicados, documentos institucionais disponibilizados pelo sítio na Internet do Projeto Guri/SP, contrato de gestão entre a Secretaria de Cultura de São Paulo e a Associação Amigos do Projeto Guri, matérias em jornais de grande relevância; ii) entrevistas coletivas virtuais - na forma de grupos focais: com educadores musicais e gestores atuantes na região da Baixada Santista/SP.

A partir da análise documental e considerando os objetivos da pesquisa, elaboramos um roteiro para o desenvolvimento dos grupos focais, buscando obter respostas acerca de três inquietações centrais da pesquisa: i) Quais seriam os limites e as possibilidades das práticas de educadores musicais em ambientes de educação não formal que favoreçam a criatividade e a sensibilidade musical de crianças, adolescentes com deficiência/transtorno?; ii) As práticas de um educador musical podem despertar na criança/adolescente com deficiência/transtorno a fantasia, a imaginação e o contato com a realidade por meio da interação coletiva, com a produção de novas possibilidades de interpretação, expressão, como formas de construir suas próprias relações sociais e com outros sujeitos? iii) Da mesma forma, o trabalho do educador musical pode estimular a criatividade nas crianças/adolescentes deficientes/com transtornos e aprimorar a compreensão da associação dos códigos e signos linguísticos educativos, colaborando para a construção de novos saberes, da independência e da autonomia?



Diante de tais questionamentos, indagamos: as transformações ocorridas na formação de educadores foram suficientes para eles atuarem em ambientes de inclusão ou prevalecem práticas espontâneas/intuitivas?

## **A Imaginação e os Processos de Criação Musical: Bases para o Ensinar-aprender em Ambientes Inclusivos**

Ao observar o princípio das ações dos educadores musicais, o que os motivam a desenvolver práticas empíricas em sala de aula, percebemos crenças e convicções dilatadas, além das crenças musicais repercutidas nos processos educativos e, por esse motivo, mostra-se fundamental no processo de desenvolvimento das crianças (JOLY, 2003).

Os princípios da educação (*educatio, ònis, educere*) nos remete a entendê-la etimologicamente pela ideia de conduzir. Por isso, seus fundamentos estão ligados à concepção da criação humana, na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1998), enfatizada no potencial da catarse - e no caso da música - a liberação e reelaboração de sentimentos reprimidos, podendo levar a processos de transformação (de si, da sociedade etc.).

Pressupomos que o ato de conduzir pode nos levar a lugares desconhecidos, inexplorados e imprevisíveis. Trazer à luz a apropriação desses lugares pode levar à aproximação com as diferentes formas que observamos e manipulamos elementos sonoros, permitindo a expansão expressiva por meio da imaginação e "ampliar as experiências do homem" (VYGOTSKY, 2014). Essas experiências se materializam quando a linguagem musical é vista como elemento de desenvolvimento humano, que inicialmente é externo e, gradualmente, torna-se um elemento mediador interno do processo de conhecimento.

Com os aportes da catarse, entendida como transformação qualitativa dos sentimentos, ratifica-se a importância da música na formação dos sujeitos. Sendo assim, compreendemos, tanto a música quanto as linguagens da arte como expressões sociais que cada sujeito apresenta em sua relação intrínseca estabelecidas na imaginação e emoção, expressado por meio do interacionismo simbólico, o que Vygotsky (1994) destaca como a passagem do sujeito como ser biológico (corpo e mente) para ser sócio-histórico.

Segundo Vygotsky, tal processo de internalização é marcado por transformações no qual perpassam a "operação que inicialmente representa uma atividade externa que é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Pelas palavras de Vygotsky (1994, p. 57-58): "Dessa forma, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento."

No caso, a aprendizagem musical "deve refletir a natureza essencial da atividade musical e não se limitar somente aos aspectos isolados, como discriminação tonal e rítmica" (SWANWICK, 2003, p. 226). Nessa perspectiva, percebemos as relações entre o interacionismo simbólico e as transformações presentes nos aspectos metafóricos proporcionados pela música.

A inclusão de PCD/transtornos, tanto em ambientes formais e/ou não formais, potencializa novas formas de pensar, criar, propor ações que venham ao encontro de

uma abordagem de educação musical democrática ao alcance de todas as pessoas, desde que as diferentes especificidades e necessidades sejam atendidas. A inter-relação dos componentes cognitivo (crenças, pensamentos), afetivo (sentimentos) e comportamental (atitudes) contribui para o entendimento dessa dimensão inclusiva.

Entendemos que “o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma proposta da aplicação prática no campo da educação, o que implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscariam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (MENDES, 2006, p. 395). Assim, ratifica-se a afirmação de que o discurso sonoro, quando produzido nos coletivos, é ressignificado, de forma subjetiva e metafórica, sendo constantemente modificado, tornando-se um novo discurso, a cada vez que é executado.

Sobre os aspectos metafóricos apontados por Swanwick, percebemos que Vygotsky estabelece também essa relação ao abordar a escrita e a leitura musical, criticando o aprendizado mecânico, antes do desenvolvimento da linguagem. A leitura mecânica de símbolos memorizados demonstra o predomínio de uma ação repetidora e o abandono da vivência e da compreensão da amplitude que o fazer musical proporciona (VYGOTSKY, 1994).

Por meio da criatividade revelada durante o fazer musical e as experiências sensoriais nos ambientes de construção sonora, é possível proporcionar um aprendizado dinâmico e progressivo, desenvolvendo-se uma escuta ativa potencializada primeiramente pelo desenvolvimento da comunicação verbal, para depois se desenvolver a comunicação escrita, pois “em qualquer evento (novamente de forma análoga à linguagem), a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever” (SWANWICK, 2003, p. 69). Traduzindo – é a compreensão do ouvir para depois tocar, e por último, ler e escrever, supondo que a inversão nessa ordem, a primeira etapa pode ser prejudicada.

Tanto a linguagem, como o pensamento, são produtos do processo de formação do sujeito e representam desenvolvimento. Assim, o pensamento culmina na palavra, possuindo movimento, fluidez e desempenhando uma função (VYGOTSKY, 1994).

Por esse motivo, a criatividade também pode ser considerada como um produto não pertencente apenas aos sujeitos, mas aos sistemas sociais que julgam o que é criativo, sendo importante situar, investigar e localizar em qual ambiente social, cultural e histórico, a criatividade é reconhecida como produção criativa ou não.

Ter um olhar dedicado para a criação artística indica que a arte pode ser tratada como um sistema simbólico elaborado com o intuito de provocar no público um tipo específico de reação estética (*aisthétiké*). A estética é existencial, crítica e conceitual, pois apresenta representações existentes no sujeito e se manifesta de diferentes formas por meio da criação, além de articular conceitos estabelecidos e articulados entre si.

Essa construção cognitiva no estudante de música também se consolida no ensino-aprendizagem informal, com orientação ou tutoria mais fluida e na relação com o meio social e cultural, havendo apropriações de diferentes elementos desse contexto antes do aprendizado formal estruturado, pois “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical [...]. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro” (SWANWICK, 2003, p. 66-67).



Há de se considerar os fatores do aprendizado não formal durante todo esse processo por anteceder o formal, pelo fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (VYGOTSKY, 1994, p. 110), representando um aprendizado contínuo que acontece, por exemplo quando se escuta música, com alguém tocando ou praticando música coletivamente, o que indica que qualquer aprendizado tem sempre uma história que o antecede e continua acontecendo, concomitante ao aprendizado formal.

Para o educador musical inclusivo e que faz uso da arte na perspectiva do desenvolvimento humano, a música é parte fundamental nesse processo. Por esse motivo é importante estar em equilíbrio entre o sentimento de realização do estudante com PCD/transtornos e a efetividade pedagógica do ensino, buscando a consonância entre o interesse e a produção, visando o desenvolvimento e autonomia dos educandos, pois:

Temos que estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar [...] as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea, curiosidade, desejo de ser competente, querer imitar outros, necessidade de interagir socialmente. Não podemos nos eximir de compreender tudo que está envolvido com esses aspectos (SWANWICK, 2003, p. 67).

Na relação entre o aprendizado formal e o não formal, cabe ao educador musical ativar seu olhar nas áreas de interesse das PCD/Transtorno e prospectar a adequação dos conteúdos, em um processo contínuo de reflexão sobre suas práticas.

Na análise dos documentos oficiais do Projeto Guri/SP ficou explicitado os fundamentos e finalidades do Projeto, no âmbito da Secretaria Estadual de Cultura de São Paulo e a opção pela inclusão com o Projeto Guri Inclusivo, revelando a crescente demanda por inclusão proveniente de diferentes contextos sociais e garantida por lei, além das influências locais e socioculturais presentes nos polos do Projeto.

Ao mesmo tempo, entre o anunciado (nos documentos) e o vivido (as práticas dos educadores musicais), percebe-se tensões e contradições. Isso ocorre, entre outras razões, pela ampla cobertura do Projeto Guri em todo Estado de São Paulo, dificultando dimensionar as consequências que o Projeto Guri/SP sofre, quando atingido pelas influências políticas e culturais nos municípios, uma vez que este ambiente é fortemente marcado por múltiplos interesses e pontos de vista.

Após a análise dos documentos, desenvolvemos grupos focais com gestores e educadores musicais, compreendendo o contexto institucional e as soluções adotadas pelos gestores e educadores musicais nos contextos de inclusão do Projeto.

Os achados dos grupos focais evidenciam que para os educadores musicais, cada encontro com o estudante PCD/transtorno se torna motivo de desafio e busca efetiva por um atendimento idealizado, além das diferentes concepções de inclusão, segundo os relatos nos grupos focais, às vezes permeados de concepções pessoais, de senso comum, como no relato a seguir do 'EDUCADOR  $\delta$ ': *"porque eu sou novo né, não sabia muito as formas de trabalhar né, e aí eu fui ganhando experiência entre os alunos"* e o 'EDUCADOR  $\alpha$ ' que relata: *"Porque a gente não conhece a forma de chegar nesses alunos."*

São manifestações reveladoras da necessidade de formação específica para o atendimento inclusivo e de que os educadores musicais façam uso da prática como forma de aprendizado, ao entenderem que esses novos saberes aperfeiçoam o trabalho educativo.

Outro educador destaca: *“a oportunidade como educador de trabalhar com uma criança como essa, de inclusão, onde eu vejo que mesmo quando a gente talvez não tenha tanto conhecimento o que vai valer mais é a prática.”*

A crescente demanda por atendimento às PCD/Transtornos, traz ao Projeto Guri/SP a responsabilidade de atendimento e qualificação dos educadores musicais, porém, há indícios dessas ações se mostrarem mínimas, quando o ‘EDUCADOR  $\beta$ ’ acrescenta: *“eu acho que por mais que o projeto abra as portas para estes alunos de inclusão, ainda assim, por mais que seja falado sobre o assunto, ainda é pouco. Para mim é pouco porque ‘na hora H’, dando aula no dia a dia, ‘na hora do vamos ver’, a gente vê que a situação que a gente ouviu em uma palestra, a experiência de um, do outro ou até mesmo uma metodologia que você pode aplicar para um aluno, você só consegue pesquisando por conta ou se você, no caso, a gente, tem o pessoal da supervisão.”*

Apesar de haver relatos dos educadores acerca da disponibilização de material inclusivo nas instâncias regionais do Projeto Guri/SP aos educadores musicais, conforme nos aponta o ‘GESTOR  $\alpha$ ’: *“A gente procura ter um acervo mínimo em cada regional, à medida em que algum educador necessite ter acesso a esse material, o supervisor tem lá esse material e pode encaminhar até o educador esse livro; pode ficar com ele pelo período que achar necessário. Enfim, [...] é isso que a gente vem abordando desse jeito.”*

Observa-se as iniciativas individuais de pesquisa dos educadores musicais em buscar vídeos no Youtube e outras fontes disponíveis na Internet, como meio de auto-formação na busca de soluções para enfrentar os desafios diários e rotinas de ensino, mais do que em literaturas de apoio, conforme nos aponta o ‘EDUCADOR  $\delta$ ’: *“Na teoria, busco no Youtube.”*

O Projeto Guri visa manter o caráter de inclusão social, por diferentes meios para combater a exclusão social provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceitos, oferecendo oportunidade de acesso a bens e serviços culturais.

Para os educadores musicais investigados, as soluções para a inclusão apresentadas em sala de aula são parte do processo formativo e se aprimora, quando compartilhadas entre seus pares, porém, as concepções sobre criança, adolescentes, infâncias, educação musical e inclusão de crianças com deficiência/transtornos se apresentam contraditórias entre os documentos e os relatos dos educadores musicais e gestores entrevistados, pois se mostram como concepções ainda não consolidadas na instituição, o que significaria, ao nosso ver, lidar com processos formativos contínuos dos educadores que ocorrem na interface entre teoria e prática, superando a ideia da boa performance dos educandos para uma pedagogia musical humana, valorizando os processos do fazer musical, do pensar e do sentir, em que a imaginação, a criatividade e a sensibilidade têm lugar central.

## O Protagonismo de Crianças Com Deficiência/Transtornos

Entender a sala de aula de música como espaço de aprendizagem significa promover o enriquecimento cultural e social do estudante (e dos educadores musicais). Para isso é necessário voltar brevemente ao ponto de partida da compreensão das potencialidades da PCD/transtornos, sob dois aspectos; o primeiro sobre uma pedagogia crítico-emancipatória nas práticas musicais inclusivas em sala de aula e, em segundo lugar, considerar os elementos componentes da formação da criança e seu reconhecimento como sujeito de direito e os processos de inclusão, na prática, na perspectiva da justiça social.

Esse primeiro aspecto nos conduz a concretizar uma pedagogia em que ninguém fique para trás, considerando a diversidade cultural dos educandos e dos territórios dos polos do Projeto, pois, em geral, as práticas dos educadores musicais são homogeneizadas, planejadas para o bom desempenho individual e grupal, voltadas para os resultados, na forma de apresentações públicas, ao final de um determinado período de estudos.

Dessa forma, vale refletirmos sobre os valores de igualdade incutidos na inclusão de PCD/Transtornos. Parece-nos ser fundamental não ignorar as potencialidades do educando com PCD/Transtorno e o processo de humanização contido nesse movimento, ao entender que cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo” (SOUSA-SANTOS, 2003, p. 56)

Na construção dos processos de aprendizagens e saberes, percebe-se ainda um vasto campo para debate sobre importantes aspectos da Pedagogia Social para o entendimento das contribuições da formação e da atuação do educador musical em ambientes de inclusão, pois para Ribeiro:

O saber é a força dos lugares, da mesma forma que o lugar é a seiva de diferentes saberes. Ambas as ideias, (conceitos e projetos) correspondem à tenacidade do existir, à insistência do fazer vida, à riqueza do agir realmente experimentado (RIBEIRO, 2005, p. 47).

O segundo aspecto, está em considerar a singularidade da criança do ponto de vista sócio antropológico, pois há diferentes concepções de infâncias. Reconhecer as crianças como atores sociais revela a diversidade de culturas e linguagens infantis e pesquisar as infâncias nos coloca como aprendizes, num desvelar de curiosidades, criatividade, conteúdos e narrativas espontâneas, valorizando cada atitude apresentada por elas. Isso permite compreender a criança, por meio de suas expressões, com interesses e necessidades, o que provoca desafios aos educadores.

Quando se criam as condições para a visibilidade da criança, suas vozes são fortalecidas, por meio de múltiplas linguagens, expressas de variadas formas: gestuais, corporais, plásticas e verbais. Estar atento a essas expressões infantis (gestos, atitudes) é perceber a satisfação ou insatisfação dos educandos, diante do proposto. O educador não é dono do saber e do ambiente educativo e as crianças interferem e modificam o fazer educativo.

Refletir sobre esse aspecto nos faz perceber que na sociedade existem pensamentos e comportamentos sobre as crianças, alicerçados em condutas adultocêntricas, que

não dialogam com a realidade da criança, desconsiderando-a como sujeito (que já é...) e levando-a a internalizar a cultura dos adultos, tornando-se imprescindível a desconstrução de certezas, pois estamos expostos ao enigma da infância, por tratamos com o desconhecido e, por ser a criança, um sujeito ativo e com voz própria. Por esse motivo, corremos o risco de impedir o reconhecimento da criança como sujeito pleno de direito e com potencialidades (GOMES, 2012).

Dessa forma, ignora-se as crianças como agentes de sua ação e discurso, capazes de participar com diferentes linguagens nas decisões que dizem respeito às suas vidas (FURLANETTO; GOMES, 2016).

O novo tem sua representação máxima nas próprias crianças, por chegarem ao mundo e trazer sempre novidades e, conseqüentemente, o adulto estar preparado para acolhê-las (ARENDR, 2009). Para isso é necessário perceber, enxergar e escutar essas vozes.

Ambientes democráticos e lúdicos permitem que as crianças exercitem o brincar desinteressado e se apropriarem, gradativamente, do real. É a matriz da experiência sendo despertada e alimentada, prospectando um futuro de infinitas possibilidades de criação e da relação que se estabelecerá com o mundo. Por essa razão a pesquisa englobou tanto a inclusão em uma perspectiva social, como a inclusão de PCD/trans-tornos. A inter-relação dos componentes cognitivo (crenças, pensamentos), afetivo (sentimentos) e comportamental (atitudes) contribui para o entendimento da dimensão inclusiva aqui apresentada.

Quando assumimos esses três componentes no contexto da educação musical em ambiente inclusivo, se reforça a ideia do discurso sonoro quando produzido nos coletivos, em conjunto, possibilitando entendê-lo de forma ressignificada, subjetiva e metafórica. Como mencionamos anteriormente, a música, por ser considerada como metáfora ou forma e é constantemente modificada, se tornando um novo discurso, a cada vez em que é executada.

Entendemos que todo tipo de arte se manifesta como criação de formas, modo de conhecer e se estabelecer no mundo e a educação é um espaço privilegiado de observação do movimento contínuo de criação e estabelecimento das formas simbólicas encontradas na arte, que possam transcender o aqui-agora. Quando tratamos de inclusão utilizando a arte como meio de desenvolvimento humano, a música é parte fundamental desse processo, construída por meio da relação dialógica estabelecida entre educandos e educadores aprendendo uns com os outros e isso se potencializa, quando as ações são intencionalizadas pelo educador.

Podemos entender o trabalho do educador musical que se desenvolve por meio de uma pedagogia crítico-emancipatória e demanda uma postura de mediador e intelectual reflexivo-crítico, que "trabalha sobre o saber que ensina" (MEIRIEU 2002, p. 90), pelo significado da tarefa de debruçar-se sobre os conhecimentos a serem mediados, mas também sobre os fundamentos da Educação, por atuar na promoção da inventividade pedagógica.

Nessa compreensão os saberes se ampliam pela coexistência de duas ordens de conhecimentos docentes: "os saberes da prática, de caráter essencialmente empírico, e os saberes da teoria, amplamente modelizados 'o que se faz' e nem sempre se sabe

dizer e 'o que se diz' sem que seja verdadeiramente destinado a ser feito" (MEIRIEU, 2002, p. 11). O educador se vê, assim, em meio a essas ordens e o vínculo entre elas faz acontecer o ato educativo, exercitando seu profissionalismo e a ética e, acima de tudo, o compromisso de criar as condições de facilitação do aprendizado aos estudantes.

As limitações apresentadas no processo formativo dos educadores musicais revelam a importância da relação ensino-aprendizagem e os saberes adquiridos nesse processo. Parece rotineiro o apelo ao senso comum sobre inclusão nas práticas adotadas como forma de garantir o atendimento em busca a heterogeneidade da turma, conforme destaca o 'EDUCADOR ζ': *"Então eu criei um método de chegar na aula e antes de qualquer coisa a gente se cumprimentar e ouvir o outro, na forma de um bate-papo de cinco minutos, totalmente livre de música ... isso ajuda o contato social."*

As dificuldades também se manifestam pelo desconhecimento da complexidade das deficiências/transtornos e o planejamento de ações educativas facilitadoras em ambientes inclusivos, assim como nos relata o EDUCADOR ε': *"Tem os que ficam sentados como vegetais"*, revelando as dificuldades dos educadores musicais de irem às raízes da compreensão das deficiências/transtornos e de como esses sujeitos chegaram até o Projeto Guri/SP. Estariam eles (os educandos) desejosos de uma formação musical em mais um ambiente em que eles se vêem como diferentes, por vezes excluídos, em meio às padronizações, próprias das culturas escolares, que configuram práticas tradicionais de ensinar-aprender?

Apesar desses limites, os educadores musicais buscam de forma autônoma, entender os comportamentos atípicos e acreditam na abertura de caminhos para o aprendizado musical.

Parece-nos que em diferentes contextos os educadores investigados adotam práticas repetitivas nas ações sobre os educandos (e não com eles), seja com PCD/transtornos ou não, sem atribuição de significados em suas práticas. Por isso não agregam benefícios intelectuais, ficando as PCD/transtornos em uma condição funcional, enfraquecida e subordinada diante do conhecimento e do poder adultocêntrico, contrariando os fundamentos de desenvolvimento e de dignidade humanos que podem ser atingidos por meio da arte/música e de relações dialógicas e horizontalizadas. Nesse aspecto, os educadores seguem fazendo o que fizeram com eles (como educandos) na educação formal, sem ousar transformações.

Parece-nos que atuando de maneira empírico-intuitiva, os educadores musicais procuram obter resultado satisfatório com os educandos em ambientes de inclusão, aprendendo com eles a cada aula, ao entenderem que o compromisso com a instituição e o com seu ofício, fazem deles responsáveis por esse êxito. Pelo fato de se apoiarem nas premissas do aprendizado formal, que se baseia e se reduz à cognição, percebe-se a baixa compreensão do ressignificar da música e do processo de criação sonora no ambiente inclusivo, ao lado da sensibilidade e da imaginação, ao entenderem que os elementos musicais utilizados no aprendizado se tornam abstratos pelo fato da música ser tratada como metáfora, vinculada às condições e ao contexto social e cultural (SWANWICK, 2003).

As reflexões sobre as práticas inclusivas alicerçam os fundamentos teórico-metodológicos presentes no processo educativo, se forem mediados pedagogicamente e



não se restringirem somente ao fazer cotidiano, sem problematizações sobre teoria e prática e a inclusão.

## Considerações Finais

Reforçamos a necessidade de se repensar a educação musical no Brasil, sobretudo em contextos de inclusão, como instrumento de promoção da cidadania, da justiça social, pela compreensão dos educandos com PCD/Transtornos como sujeitos de direitos, protagonistas de seus processos formativos, junto à reflexão sobre a formação do educador musical, pautada na autonomia, na crítica e na reflexão, supondo a construção de relações dos ambientes inclusivos, no caso do PROJETO GURI, com as escolas de educação básica e os serviços de referência nos territórios, por exemplo: as áreas de Saúde, Cultura, Assistência Social etc.

A pesquisa evidenciou que, em sua maioria, os educadores musicais entrevistados não contam com ambientes de estudos, debates e trabalho coletivo de forma colegiada, o que leva ao isolamento em seus territórios e o não compartilhamento de experiências e ações desenvolvidas nos ambientes inclusivos, não têm caráter formativo para todos os envolvidos. Os gestores revelam a existência de um potencial de transformação dos projetos em nível local, pela qualidade da condução do trabalho efetivada por eles.

Nesse sentido, a escuta dos educadores musicais e gestores é um aspecto relevante no processo de formação profissional. As adaptações dos mobiliários locais e acessibilidade para deficientes auditivos, por exemplo, sem contemplar outras síndromes/transtornos, e a ausência de ações formativas que qualifique as equipes técnicas ou o desenvolvimento de pesquisas que favoreçam um atendimento qualificado a PCD/Transtornos, representam obstáculos reais à existência de um ambiente inclusivo.

Sabemos que um ambiente educacional heterogêneo requer habilidades diferenciadas, isto é, ir além dos conhecimentos musicais para enfrentar as 'situações-problema' como desafios a serem enfrentados e superados, identificando quais saberes podem emanar desses contextos (GOHN, 2015).

Apesar da inclusão obter notoriedade no Projeto Guri por meio do aumento da demanda, não há registros (nem nos documentos, nem nos relatos dos educadores e gestores entrevistados) de preceitos sobre educação musical inclusiva, capaz de orientar e fazer frente às demandas cotidianas dos educadores musicais. Percebemos diferentes ações da parte dos gestores, a partir de relatos das práticas dos educadores, mas estas se revelam intuitivas, sem consolidação institucional. Práticas periódicas de diálogos e questionamentos sobre as práticas pode ser uma boa alternativa para se saber realmente o que e o por que se faz (ZABALZA, 1994).

Por esse motivo é importante a adoção de uma postura crítico-investigativa do educador musical como facilitador e mediador de conhecimentos, promovendo, encorajando a autonomia e a iniciativa dos educandos e dele próprio, com pesquisas advindas das reflexões sobre as práticas.

Para isso se faz necessário a mudança de concepções sobre a autonomia, o protagonismo e as potencialidades de PCD/Transtornos, estabelecendo-se uma relação

afetiva e de direitos e deveres para educandos e educadores, em que a imaginação, a criatividade e a sensibilidade tenham lugar de destaque nesse ambiente de fazer arte musical, em que educandos e educadores se desenvolvem e aprendem mutuamente, se houver abertura e apoio institucional para isso.

Ao identificar as necessidades e percepções dos educandos, o educador pode alimentar suas curiosidades e inquietações, questionando-se e indagando-se sobre as informações e orientações recebidas, como um profissional que reflete sobre suas ações e tira consequências teóricas e práticas.

Entendemos a importância de um ambiente de aprendizagem inclusivo musical flexível e capaz de se adaptar conforme as vivências e interesses dos grupos. O desenvolvimento de um ambiente participativo heterogêneo com atividades contextualizadas e atualizadas, pode proporcionar um dinamismo fundamental para a produção de temas geradores sistêmicos, intencionais, com compromissos explícitos e organizados.

Preservar o ambiente de sala de aula inclusiva como um local de reflexão e aprendizagem para todos, contribui para o desenvolvimento de relações afetivas e para a construção de vínculos, proporcionado por um ambiente interativo, rico e estimulante ao educando, o que potencializa a liberdade de criação e facilita aprendizados mútuos nas experiências e na exploração dos elementos sonoros presentes neste ambiente.

A adoção de práticas de avaliação progressivas e qualitativas tem lugar para os erros e os acertos, com base na realidade, levando à decisões e escolhas adequadas para responder aos dilemas enfrentados no processo inclusivo de educação musical.

Dessa forma o educador musical tem a condição de diagnosticar o desenvolvimento global dos educandos e, assim, acompanhar e reelaborar e/ou organizar o trabalho necessário para a reorganização dos saberes, levando à emancipação educacional desejada, promovendo melhor compreensão das formas de atuação em ambientes inclusivos, indicando a estrutura físico-material necessária para o acolhimento de estudantes com deficiência/transtornos no ensino de música, sendo importante a existência de um auxiliar de classe para dar apoio ao educador musical.

Dimensionar, refletir e problematizar os limites e as possibilidades dos educadores musicais no contexto inclusivo significa repensar a educação musical na perspectiva do desenvolvimento humano como direito à cultura, em que a imaginação, a sensibilidade e a criatividade sejam motores desse processo e sirvam para subsidiar políticas públicas de educação musical e de educação musical inclusiva, numa tessitura de diálogo entre os campos da Educação e da Cultura.

Práticas educativo-culturais que atuem na perspectiva da justiça social e da inclusão envolvem transformações de concepções, recursos, ambientes, relações e formação de pessoal. O processo de pesquisa, no campo da inclusão de PCD/transtornos na educação musical com gestores e educadores musicais, indicou que há muito ainda a se fazer.

## Referências

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 15/05/2021

CHAUÍ, M. **Cidadania Cultural**: o direito à cultura. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FURLANETTO, E; GOMES, M de O. Narrativas de crianças, infâncias e formação de professores: possíveis relações. In REIS, M; BORGES, R. R. **Educação Infantil**: arte, cultura e sociedade. Curitiba: CRV, 2016, p. 67-78.

GOHN, M. G. (Org). **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, M. O. Universidade e Escola de Educação Infantil: identidades e formação contextualizada. In: REIS, Magali. XAVIER, Maria do Carmo. SANTOS, Lorene. (orgs.) **Crianças e Infâncias**: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012, p.151-164.

JOLY, I. Z. L. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento do indivíduo. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 28, n. 2, 2003.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Editora Planta; Londrina, 2004.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: [000895531.pdf\(ufrgs.br\)](http://000895531.pdf(ufrgs.br)) Acesso em 12/06/2022

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de

Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

RIBEIRO, A. **A música de todos os tempos**. Editora Universitária Leopoldianum, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUSA-SANTOS, B. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TRILLA, J. Educação não formal. In: ARANTES, V. A.; GHANEM, E.; TRILLA, J. **Educação formal e não formal**: Pontos e Contrapontos. 1. Ed. São Paulo: Summus. 2008, p. 15-58.

VYGOTSKY, L. S. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. Tradução de João Pedro Fróis. Lisboa. Ed. Águeda, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto Editora: Porto, 1994.