

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROJETO GURI/SP:
LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO EDUCADOR
MUSICAL EM PROCESSOS DE INCLUSÃO DE
CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA/TRANSTORNOS**

ALEX DA SILVA GONÇALVES

SANTOS
2021

ALEX DA SILVA GONÇALVES

**PROJETO GURI/SP:
LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO EDUCADOR
MUSICAL EM PROCESSOS DE INCLUSÃO DE
CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA/TRANSTORNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa - Políticas Educacionais.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marineide de Oliveira
Gomes

SANTOS
2021

(Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita de C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

G635p Gonçalves, Alex da Silva

Projeto Guri/SP : limites e possibilidades do trabalho do educador musical em processos de inclusão de com deficiência / transtornos / Alex da Silva Gonçalves ; orientadora Marineide de Oliveira Gomes. -- 2021. 291 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2021.

Inclui bibliografia

1. Educação musical. 2. Educação não formal. 3. Projeto Guri/SP. 4. Inclusão. 5. Ciclo de Políticas. I. Gomes, Marineide de Oliveira. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marineide de Oliveira Gomes
Universidade Católica de Santos
(Orientadora - Membro nato)

Prof.^a Dra. Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
(Membro titular externo)

Prof.^a Dra. Maria De Fátima Barbosa Abdalla
Universidade Católica de Santos
(Membro titular interno)

Prof. Dr. Antônio Eduardo Santos
Universidade Católica de Santos
(Membro suplente interno)

Prof. Dr. Sérgio de Azevedo
Fundação Armando Álvares Penteado - FAAP
(Membro suplente externo)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, na pessoa de Jesus Cristo, que sempre esteve comigo me fortalecendo nos momentos mais difíceis desta caminhada, me dando ânimo, entendimento, compreensão e capacidade para superar tantos desafios. Nunca me esquecerei de ti, meu Deus!

À minha esposa Carina e às filhas Victoria e Manuella, fontes de inspiração e a motivação em tudo na minha vida, razão pelo qual cheguei até aqui e que se tornaram o principal motivo dos meus sonhos e metas.

Aos meus familiares e amigos que me incentivaram com palavras de ânimo e força em muitos momentos para que sempre continuasse em frente e lutasse pelos meus sonhos e objetivos nesta caminhada.

Agradeço especialmente à minha querida orientadora, a professora doutora Marineide de Oliveira Gomes, pelo acolhimento desde o início no Mestrado em Educação na UNISANTOS, e que direcionou meus passos nesta jornada, ampliando os horizontes e mostrando um lindo caminho a ser percorrido por meio da pesquisa, contribuindo para minha formação e para uma sociedade inclusiva por meio da música.

Minha gratidão aos companheiros do Grupo de Pesquisa “Observatório de Políticas Públicas Educacionais: Infâncias, Educação Integral e Pesquisa-Formação”, que, muito contribuíram para minha formação, compartilhando seus conhecimentos de diversas formas, e seu tempo, para acolher minhas dúvidas e me auxiliar no processo formativo. Que Deus os retribua sempre!!

Agradecimento especial aos membros da Banca do Exame de Qualificação e Defesa, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com contribuições analíticas, fundamentais para ampliar a dimensão da pesquisa.

Agradeço em especial ao professor doutor Antônio Eduardo por me aproximar da Universidade por meio da UNISANTOS e assim despertar em mim o desejo de iniciar esta jornada no mestrado e pensar em etapas futuras.

Meus agradecimentos ao Conselho Administrativo da Igreja Presbiteriana Jardim de Oração, representado por seu presidente reverendo Milton Ribeiro, e em especial, também, ao presbítero João de Almeida, que contribuíram para o início desta jornada. Muito obrigado!

Agradeço à senhora Natividade Valim Carvalho, minha madrinha musical, que ao longo da minha vida, desde criança, tem contribuído para que eu alcançasse importantes degraus na formação musical desde o conservatório, e que agora, avançasse para a pós-graduação nesta fase da vida. Muito obrigado também à Anete Carvalho-Garten, pelo importante aconselhamento que me levou a decidir qual caminho acadêmico deveria seguir.

Agradeço aos participantes das entrevistas e reuniões virtuais que gentilmente doaram parte do seu tempo, colaborando para a elaboração do pré-teste, roteiro e efetivação das propostas apresentadas na pesquisa.

Muito obrigado à Casa Branca Idiomas que gentilmente cedeu o espaço da biblioteca, aos sábados pela manhã, para que eu pudesse estudar em silêncio em tempos de pandemia. Como foram preciosos os tempos em que estive lá. Gratidão!

RESUMO

A pesquisa - de base qualitativa - objetiva analisar os limites e as possibilidades da educação musical em situação de inclusão de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos e as soluções construídas nesses ambientes de educação não formal por educadores musicais com crianças/adolescentes de 6 a 18 anos de idade em polos do Projeto Guri/SP (um projeto cultural de âmbito estadual), localizados na região da Baixada Santista/SP, assim como as percepções desse processo nas aprendizagens, no desenvolvimento individual e na inserção social desses sujeitos, tendo com instrumentos a revisão bibliográfica, a análise de documentos e grupos focais com gestores e educadores musicais envolvidos com o referido projeto. As referências teóricas baseiam-se em conceitos que compreendem: a música como linguagem metafórica (SWANWICK, 2003) numa perspectiva de desenvolvimento humano (BRITO, 2003; JOLY, 2003; GAINZA, 2010) e que considerem os saberes produzidos nos coletivos - em ambientes da educação não formal (GOHN, 2006; 2007; 2010; 2015; TRILLA, 2008), da criatividade e da imaginação e das relações dialógicas estabelecidas no processo ensino-aprendizagem de todos os sujeitos, com base no ciclo de políticas de Stephen Ball (2011) e Ball; Mainardes e Marcondes (2009; 2011). A pesquisa enuncia perspectivas para a inclusão social e cultural de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos, no âmbito do direito à educação e à cultura, por meio de processos de criatividade e da sensibilidade, além de apresentar proposições para a formação de educadores musicais na atuação em ambientes inclusivos.

Palavras-chave: Educação Musical; Educação Não Formal; Projeto Guri/SP; Inclusão; Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

The qualitative-based research aims to analyse the limits and possibilities of music education in the inclusion of children and young adults with disabilities or disorders. The solutions built non formal education environment are performed by music educators with individuals aged 6 to 18 years in the educational establishment of Projeto Guri/SP, a statewide cultural project at coastal region of São Paulo. The perceptions of this process in the learning, individual development and social insertion of the participants, with instruments literature review, document analysis and focus groups with music managers and educators involved in the aforementioned Project. Theoretical references are based on concepts that include: music as a metaphorical language (SWANWICK, 2003) from a human development perspective (BRITO, 2003; JOLY, 2003; GAINZA, 2010) and that considers the knowledge produced in collectives in non-formal education (GOHN, 2006; 2007; 2010; 2015; TRILLA, 2008), environments, creativity and imagination and the dialogical relationships established in the teaching process - learning from all subjects, based on the policy cycle of Stephen Ball (2011) and Ball; Mainardes e Marcondes (2009; 2011). The research intends to announce perspectives for the social and cultural inclusion of children/adolescents with disabilities or disorders, within the scope of the right to Education and Culture, through processes of creativity and sensitivity, in addition to presenting proposals for the formation of music educators in acting in inclusive environments.

Keywords: Music Education, Non-Formal Education, Projeto Guri/SP, Inclusion, Policy Cycle.

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Amparo à Criança Deficiente
AAPG	Associação Amigos do Projeto Guri
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social
EAD	Educação a Distância
ECA	Escola de Comunicação e Artes
FEAPAE/SP	Federação das APAEs do Estado de São Paulo
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FUMCAD	Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
FUNDAÇÃO CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
IA	Instituto de Artes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Sem-Terra
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCD	Pessoa Com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Plano Político Pedagógico
PROAC	Programa de Ação Social
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEC/SP	Secretaria de Cultura de São Paulo
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Sociocultural
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMONTE	Centro Universitário Monte Serrat

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

FIGURA 1	Transformações metafóricas	34
QUADRO 1	EDUCAÇÃO MUSICAL na perspectiva do desenvolvimento humano	52
QUADRO 2	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL nos ambientes de aprendizagem musical inclusiva	53
QUADRO 3	INFÂNCIAS e adolescências de criança/adolescente como sujeitos em diferentes perspectivas	53
QUADRO 4	INCLUSÃO em ambientes do ensino de música	54
QUADRO 5	JORNAL O ESTADO DE S.PAULO – Matérias publicadas sobre o Projeto Guri/SP (1999 a 2002)	85
QUADRO 6	JORNAL FOLHA DE S.PAULO – Matérias publicadas sobre o Projeto Guri/SP (1997 a 2001)	85
QUADRO 7	PREMIAÇÕES, PARCERIAS INTERNACIONAIS E PRODUTOS DO PROJETO GURI/SP (1999 A 2004)	88
GRÁFICO 1	GRÁFICO DE INTERCORRÊNCIAS EM 2008 NO PROJETO GURI/SP	96
QUADRO 8	“CAPACITAÇÕES” DURANTE O ANO DE 2013 NO PROJETO GURI/SP	99
QUADRO 9	QUADRO COM TIPOS DE DEFICIÊNCIAS E REGIÕES NO ESTADO DE SP EM 2014 NO PROJETO GURI/SP	100
QUADRO 10	QUADRO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR REGIONAL NO ESTADO DE SP / TIPOS DE DEFICIÊNCIA EM 2015 NO PROJETO GURI/SP	101
QUADRO 11	QUADRO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA E TRATAMENTO MEDICAMENTOSO EM 2017 NO PROJETO GURI/SP	103
GRÁFICO 2	CENSO 2010 – POPULAÇÃO RESIDENTE POR TIPO DE DEFICIÊNCIA PERMANENTE	104
QUADRO 12	SUJEITOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCALIS	111
QUADRO 13	LISTA DE DOCUMENTOS ANALISADOS E CLASSIFICAÇÃO	116
QUADRO 14	ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL	118
QUADRO 15	ROTEIRO 1: QUESTÕES APRESENTADAS NO PRÉ-TESTE (GESTORES)	121
QUADRO 16	ROTEIRO 1 - QUESTÕES APRESENTADAS NO PRÉ-TESTE (EDUCADORES)	122
QUADRO 17	ROTEIRO 2 - QUESTÕES APRESENTADAS GRUPO FOCAL (GESTORES)	123
QUADRO 18	ROTEIRO 2: QUESTÕES APRESENTADAS GRUPO FOCAL (EDUCADORES)	124
QUADRO 19	GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLO SANTOS	134
QUADRO 20	GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLO SÃO VICENTE	136
QUADRO 21	TRIANGULAÇÃO GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLOS SANTOS E SÃO VICENTE	138

QUADRO 22	GRUPO FOCAL (GF) 2 – GESTORES DEPARTAMENTO EDUCACIONAL	142
QUADRO 23	GRUPO FOCAL (GF) 2 – GESTORES DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL	144
QUADRO 24	TRIANGULAÇÃO (GF) 2 – GESTORES DEPARTAMENTO EDUCACIONAL E DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL	145
QUADRO 25	TRIANGULAÇÃO DE DADOS DOS GRUPOS FOCALIS - EDUCADORES MUSICAIS	149
QUADRO 26	TRIANGULAÇÃO DE DADOS DOS GRUPOS FOCALIS – GESTORES	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO MUSICAL EM AMBIENTES NÃO FORMAIS PARA CRIANÇAS/ADOLESCENTES	28
1.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL E A EXPERIÊNCIA QUE NOS PASSA	31
1.1.2 DA ESCUTA ATIVA ÀS IMPRESSÕES METAFÓRICAS PRESENTES NAS EXPERIÊNCIAS	33
1.2 AMBIENTES NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA (DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/TRANSTORNOS) PARA CRIANÇAS	37
1.3 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM AMBIENTES CULTURAIS PARA ADOLESCENTES	41
1.4 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA/TRANSTORNOS	44
1.5 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	52
1.5.1 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)	56
1.5.2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: BANCO DE TESES DA CAPES	57
1.6 O DIFERENCIAL DA PESQUISA	58
1.7 ASPECTOS GERAIS	60
CAPÍTULO 2 - O PROJETO GURI/SP E A CIDADANIA CULTURAL	63
2.1 PROJETO GURI/SP: UM PROJETO RESULTADO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.	68
2.2 CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS	70
2.3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO	72
2.4 O CONTEXTO DAS PRÁTICAS	75
2.5 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MUSICAL NO PROJETO GURI/SP	77
2.6 ORIGEM E ORGANIZAÇÃO DE ABRANGÊNCIA DO PROJETO GURI/SP	80
2.6.1 DE 1995 A 2006	80
2.6.2 DE 2007 A 2009	89
2.7. O PROJETO GURI INCLUSIVO	97
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	106
3.1 PROCEDIMENTOS DE ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA	108
3.2 UNIVERSO E SUJEITOS	110
3.3 CUIDADOS ÉTICOS	112
3.4 CRITÉRIO DE INCLUSÃO	112
3.5 CRITÉRIO DE EXCLUSÃO	112
3.6 RISCOS	112
3.7 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	113
3.7.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	115
3.7.2 GRUPO FOCAL	119
3.8 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	124

CAPÍTULO 4 - O QUE OS DADOS REVELAM?		126
	4.1 A LEITURA DE DOCUMENTOS	126
	4.2 OS GRUPOS FOCAIS (ENTREVISTAS COLETIVAS VIRTUAIS)	132
CAPÍTULO 5 - AMBIENTES INCLUSIVOS NO PROJETO GURI/SP		160
	5.1 LIMITES: DESAFIOS/LACUNAS PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES MUSICAIS PARA A INCLUSÃO DE PCD/TRANSTORNOS	160
	5.2 POSSIBILIDADES: PROCESSO DE CRIATIVIDADE E SENSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS		183
REFERÊNCIAS		191
ANEXOS		
	ANEXO I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO PROJETO GURI/SP	201
	ANEXO II – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PLATAFORMA BRASIL	202
	ANEXO III – COMPROVANTE DE ENVIO – PLATAFORMA BRASIL	203
	ANEXO IV – PARACER APROVADO – PLATAFORMA BRASIL	204
	ANEXO V – QUESTIONÁRIO DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS (PRÉ-TESTES E ENTREVISTAS)	210
	ANEXO VI – MATÉRIA JORNAL FOLHA DE SP – CADERNO FOLHINHA: MÚSICA AJUDA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN	214
APÊNDICES		
	APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	217
	APÊNDICE IIA – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - EDUCADORES MUSICAIS	219
	APÊNDICE IIB – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PAIS/RESP. PELAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES	221
	APÊNDICE IIIA – TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTES (CRIANÇAS/ADOLESCENTES)	224
	APÊNDICE IV – QUADRO REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA – EDUCAÇÃO MUSICAL	226
	APÊNDICE V – QUADRO REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	227
	APÊNDICE VI – QUADRO REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA – INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS	228
	APÊNDICE VII – QUADRO REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA -- INCLUSÃO	229
	APÊNDICE VIII – QUADRO DE PUBLICAÇÕES NOS JORNAIS SOBRE A ATUAÇÃO DO PROJETO GURI/SP NA PERSPECTIVA DA ASSIMILAÇÃO CULTURAL	231
	APÊNDICE IX – QUADRO COM AS REALIZAÇÕES DO PROJETO GURI/SP ENTRE 1999 a 2004 (Premiações, Parcerias Internacionais e Produtos)	232
	APÊNDICE X – QUADRO COM A LISTA DE DOCUMENTOS E	

CLASSIFICAÇÃO	233
APÊNDICE XI – QUADRO COM O ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL	235
APÊNDICE XII – QUADRO COM O ROTEIRO 1 QUESTÕES DO PRÉ-TESTE (GESTORES)	236
APÊNDICE XIII – QUADRO COM O ROTEIRO 1 QUESTÕES DO PRÉ-TESTE (EDUCADORES)	238
APÊNDICE XIV – QUADRO COM O ROTEIRO 2 - QUESTÕES GRUPO FOCAL (GESTORES)	239
APÊNDICE XV – QUADRO COM O ROTEIRO 2 - QUESTÕES GRUPO FOCAL (EDUCADORES)	240
APÊNDICE XVI – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL - EDUCADORES	241
APÊNDICE XVII – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL - GESTORES	256
APÊNDICE XIII – GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLO SANTOS	271
APÊNDICE XIV – GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLO SÃO VICENTE	273
APÊNDICE XV – TRIANGULAÇÃO GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLO SANTOS E SÃO VICENTE	275
APÊNDICE XVI – GRUPO FOCAL (GF) 2 – GESTORES DEPARTAMENTO EDUCACIONAL	279
APÊNDICE XVII – GRUPO FOCAL (GF) 2 – GESTORES DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL	281
APÊNDICE XVIII – TRIANGULAÇÃO (GF) 2 – GESTORES DEPARTAMENTO EDUCACIONAL E DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL	283
APÊNDICE XIX – TRIANGULAÇÃO DE DADOS DOS GRUPOS FOCALIS - EDUCADORES MUSICAIS	286
APÊNDICE XX – TRIANGULAÇÃO DE DADOS DOS GRUPOS FOCALIS - GESTORES	288

INTRODUÇÃO

Para compreender o porquê do meu interesse em pesquisar o tema da educação musical e inclusão remonta observar minha história. Nasci em uma família que sempre apreciou música e por isso ela esteve presente constantemente em minha casa. Aos oito anos, minha mãe me matriculou no curso de violão da Secretaria de Cultura de Santos, ambiente em que fui aluno do maestro e professor Antônio Manzione.

No ano seguinte comecei a ter as minhas primeiras experiências e descobertas significativas na área da música quando ingressei no Conservatório Técnico Musical Lavignac¹ de Santos, com as primeiras vivências musicais com o método Orff², nas aulas das professoras fundadoras do conservatório, Dulce Fonseca e Adriana Oliveira Ribeiro. Elas utilizavam a música como ferramenta de estímulo e socialização, e principalmente desenvolvimento cognitivo, evidenciando que o som, quando apresentado à criança, não poderia ser aprisionado nas duras linhas do pentagrama (RIBEIRO, 2005), mas que deveria ser vivida por meio não somente do som, mas também pelo movimento, descobrindo que “com emoção do corpo que fala e da mente que cria, quando olhar a partitura, o som já terá vida própria” (RIBEIRO, 2005, p. 11).

Manifestava-se a imaginação como fundamento de toda atividade criadora nesse contexto, se materializando através dos sons e gestos e revelada em todas as circunstâncias, qualquer que seja o modo: individualmente ou em grupo. (VYGOTSKY, 2012). Ao mesmo tempo, elas me mostraram que a música estava além do “tocar bem” ou ter “boa performance” nos instrumentos, mas que podia ser sentida e produzir experiências subjetivas por todo o corpo. As atmosferas sonoras lúdicas se transformavam em fantasia e, com simplicidade e carinho, Adriana Oliveira, ou “Tia Adriana”, como carinhosamente a chamávamos, demonstrava que “ninguém ensina nada a ninguém” e que “o papel do mestre é apenas derramar sobre seu discípulo um olhar cheio de esperança” (RIBEIRO, 2005, p. 10). Assim, as canções se estruturavam entre os xilofones, flautas, percussões, silêncios e movimento. “Eram os movimentos do corpo gerando música que se adequava, e se criava uma forma criança em relação ao som consumado no espaço que, ao mesmo tempo limitava e alargava

¹ Em homenagem ao professor francês Albert Lavignac.

² Método Orff, do compositor e pedagogo Carl Orff (Munique 1895-Munique 1982). Baseia-se no ritmo da língua e dá grande importância ao rico patrimônio linguístico tradicional: rimas, ditos, trava-línguas, cordas, etc. Criou e adaptou instrumentos musicais tradicionais (xilofones, pratos, talofones, djembes, maracas, reco-reco, tambores, guizos, pandeiros, pandeiros, flautas, entre outros) que produzem sons mais primários relacionados à natureza.

sua ação” (RIBEIRO, 2005, p. 25).

Permanentemente a música naquela *sala de aula* era reconhecida como elemento importante nos processos que se estendiam além dos musicais, mas reverberava nos processos educativos e também terapêuticos e, por esse motivo, mostrava-se fundamental no processo de desenvolvimento das crianças (JOLY, 2003, p. 81). De forma intuitiva e espontânea, a música transcendia além dos instrumentos orfeônicos, mas principalmente nos gestos, movimentos corporais ou pela voz, integrando jogos e brincadeiras musicais e prospectando futuros benefícios no aprendizado, pois naquele espaço, ela (Tia Adriana), destacava fundamentalmente a importância de se “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).

Havia clara compreensão dos valores musicais além da elaboração sonora, mas que se destacava por exercer um papel de fonte de criatividade, estímulo, equilíbrio, bem-estar, relaxamento e aprendizagem em todos nós, além de estimular comportamentos gestuais e motores, correlacionados com atividades de alfabetização lúdicas (escrita e leitura) que traziam progressivamente a compreensão da associação dos códigos e signos linguísticos, gerando a construção de saberes, como também, estimulando alterações no comportamento, desenvolvimento da memória, compreensão, expressão de emoções, coordenação motora, vocabulário, rotinas e clareza de objetivos.

Quando criança, estava sempre aberto a devaneios e fantasias, resultado das atividades imaginativas (VYGOTSKY, 2012), evocando elementos das experiências anteriores e de outras atividades lúdicas.

Nada nos era imposto, mas sim proposto e, em meio à subjetividade, conseguimos recriar contos, lendas, histórias e histórias por meio do discurso sonoro, permitindo que a música exercesse seu potencial de desenvolvimento tanto individual, quanto de evolução social de integração, considerando-a como forma metafórica, em que os sons se transformam em melodias (gestos), texturas, que por fim, culminam em estruturas simbólicas e em experiências significativas (SWANWICK, 2003).

Reportando para uma perspectiva do educador musical, essa consciência da relevância da educação musical como elemento transformador tornou nossos conhecimentos mais amplos, com o aumento da sensibilidade, da possibilidade de descoberta prazerosa do mundo que nos rodeava, aflorou a capacidade criativa exploratória em busca do novo, procurando estabelecer conexões por meio dos sentidos e descobertas concretas. Essa multipluralidade

sensorial ocorreu não somente no âmbito social, mas também no cognitivo e subjetivo, que surgiram a partir das atividades em grupo e das vivências com a realidade musical, de forma que a multipluralidade sensorial contribuiu para formar elementos da minha personalidade, juízo de valores e consciência.

As transformações na compreensão da educação musical e as composições ocorridas durante o processo criativo com crianças-adolescentes caracterizam-se pela “capacidade da elaboração e da construção a partir da combinação de elementos velhos em novas combinações” (VYGOTSKY, 2012, p. 28).

Da infância à adolescência, quase todos os dias da semana eu permanecia lá e, aos poucos, notava minhas transformações e compreensão acerca do papel da música e como ela poderia ser mais do que entendida, mas sentida, e aos poucos já não conseguia atribuir o termo sala de aula (de música) aos moldes tradicionais, porque para mim havia contradições entre os antigos modelos conhecidos de ensino de música e as experiências indescritíveis que vivíamos a cada encontro, pois “a fantasia era considerada a verdade que não quis acontecer” (RIBEIRO, 2005, p. 31).

Neste período, no curso de violão, eu progredia tecnicamente e alcançava certo destaque, resultado da boa qualidade técnica e performance em conjunto e, em pouco tempo, alcançava a Camerata de Violões Heitor Villa-Lobos, tornando-me, rapidamente um dos arranjadores do grupo. Porém, toda virtude e criatividade eram revertidas para a prática em conjunto e não nas execuções solo do repertório tradicional erudito violonístico. Assim, a criação aflorava de tal maneira que constantemente buscava criar formas diferentes de executar trechos e melodias e ousava elaborar variações ou vozes intermediárias sobre os temas das canções, que diversas vezes tive dificuldade de registrá-las em partitura, conforme solicitado pelo maestro, porque eu não possuía conhecimento suficiente para isso. Busca-se interpretar os resultados melódicos e harmônicos que ocorrem nessa complexa trama sonora e, ao mesmo tempo, relacionar com os fundamentos teóricos musicais e constitutivos das bases coletivas musicais.

Parecia que as metáforas sonoras das vivências musicais que ocorriam no conservatório tomavam formas estruturadas nos arranjos da camerata de violões sobre um repertório de diferentes culturas que eram executadas.

Era fascinante experimentar no grupo o que se escrevia. Era ouvir a criatividade se materializando, o que tornava todos do grupo participantes de momentos únicos. O processo e os resultados criativos e de socialização que ocorriam, favoreciam o trabalho em equipe em que todos eram importantes e necessários para que alcançássemos o resultado musical

almejado. Estas ações nas atividades criativas se mostraram ligadas às vivências anteriores, intrínsecas ao meu comportamento e por isso se projetou como experiência acumulada (VYGOTSKY, 2012).

Nessa perspectiva coletiva, Granja (2006) destaca que “ninguém se constitui sozinho no mundo. Cada pessoa se constitui como um nó de uma complexa rede de relações sociais e, dessa forma, sempre depende do outro” (GRANJA, 2006, p.103). E, a cada dia, crescia a autonomia e a emancipação num processo importante de crescimento, não somente musical, mas de caráter humano. Era necessário estarmos juntos para que alcançássemos o resultado sonoro elaborado.

Motivado por esse histórico na adolescência, e apaixonado pela música, em 1993, ingressei no Bacharelado em Música – Habilitação em Composição e Regência no Instituto de Artes (IA/UNESP, SP), iniciando uma nova etapa com muitos sonhos e planos. Confesso que a ansiedade tomou conta de mim quando soube que seria estudante de renomados professores como: Samuel Kerr³, Homero de Magalhães⁴, John Boudler⁵, Edmundo Villani-Côrtes⁶, Marisa Trench Fonterrada⁷, Martha Herr⁸, Alberto Ikeda⁹, João Mauricio Galindo¹⁰, Maria de Lourdes Sekeff¹¹, Edson Zampranha¹² e Florivaldo Menezes¹³.

Em sala de aula percebia que os professores não somente apresentavam seus conhecimentos acadêmicos, mas também muitas experiências ao longo de suas vidas e o quão estas foram significativas no seu processo formativo. Por esse motivo, era comum a didática ou a forma de ensinar ficar em segundo plano, e no meu caso, compreender alguns conteúdos apresentados naqueles momentos, somente ocorreram ao longo dos anos seguintes. Era comum nas aulas de Composição e de algumas outras disciplinas transversais, durante os

³ mestre em Artes pelo IA/UNESP e referência nacional como regente em trabalhos corais.

⁴ pianista e estudou com Alfred Cortot, Yves Nat e Marguerite Long na Escola Normal Superior no Conservatório de Paris.

⁵ mestre pela State University of New York at Buffalo, doutorado pelo American Conservatory of Music de Chicago e Livre Docência pelo IA/UNESP.

⁶ compositor premiado e doutor em música pela Universidade de São Paulo/USP.

⁷ mestre em Educação pela PUC/SP, doutorado em Antropologia pela PUC/SP (1996) e Livre-Docente em Técnicas de Musicalização pelo IA/UNESP.

⁸ mestre pela State University of New York at Buffalo, doutora pela Michigan State University, e Livre-Docência pelo IA/UNESP.

⁹ etnomusicólogo mestre em artes pela Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA-USP, 1989) e doutor em Ciências da Comunicação, pela ECA-USP (1995).

¹⁰ pós-graduado pela USP/SP, é diretor artístico e regente titular da Orquestra Jazz Sinfônica do Estado de São Paulo.

¹¹ doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, crítica musical do jornal O Estado de S.Paulo, de 1993 a 1999. Era membro da Academia Brasileira de Música

¹² compositor e doutor em Comunicação e Semiótica - Artes pela PUC/SP.

¹³ compositor e professor titular pelo IA/UNESP na área da Composição Eletroacústica.

exercícios práticos, geralmente, imitava-se ou aproximava-se das técnicas dos compositores eruditos de referência, limitando o caráter ousado e criativo, exceto nas aulas dos professores Samuel e Villani.

O tempo foi passando e gradativamente se aproximou o término dessa fase acadêmica com muitas informações depositadas em minha mente, porém, distante dos princípios fundamentais que havia vivenciado no conservatório anos atrás e que contribuíram para que eu pudesse ser conduzido até ali. Na maioria das vezes a música era tratada como um produto, fruto da racionalidade técnica e que, para mim, não havia conexão com princípios epistemológicos da música quando vista na perspectiva do desenvolvimento humano, me permitindo ampliar a capacidade criativa. Porém, não foi assim que ocorreu. Durante esse percurso, concluí o curso do bacharelado e decidi retornar à minha cidade natal.

De volta a Santos, em 1999, possuindo um extenso aprendizado e experiência como músico profissional, arranjador, professor em conservatórios/escolas livres de música e estúdios de gravação, precisava recomeçar a vida do início após ter estado fora durante seis anos, desconectando-me da realidade local, desconhecendo a rotina e precisando me reposicionar social e profissionalmente em uma cidade tipicamente de tradição bairrista. Foi difícil, mas aos poucos as oportunidades surgiram e, por estar preparado, pude assumir compromissos profissionais em diferentes áreas, como a publicidade, a produção musical (em estúdio) e aulas acadêmicas (Unimonte, atualmente Centro Universitário São Judas Tadeu – Campus Unimonte).

Com o passar dos anos, em 2006, fui indicado para ministrar aulas no Projeto Guri/SP, considerado o maior programa sociocultural brasileiro de ensino de música, com mais de 50 mil estudantes atendidos nos mais de 400 polos distribuídos pelo Estado de São Paulo. Até aquele momento o Projeto Guri/SP era desconhecido para mim e na minha concepção, seriam simples aulas de canto coral para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Polo de São Vicente. Quando estava prestes a assumir essas aulas, foi-me estendido um convite para assumir as aulas de violão no Polo Fundação Casa, no Guarujá, após os jovens terem boicotado o professor em uma apresentação pública, recusando-se a tocar qualquer nota (óbvio que somente soube desse ocorrido depois de algumas semanas que já assumira o cargo).

Felizmente estes desafios foram desconstruindo diferentes paradigmas e preconceitos sobre meu compromisso ali e percebi que não era somente um ensino prático musical, mas estava diante dos limites e desafios da educação musical no Brasil. Foi necessário compreender que estava entrando numa seara bastante densa por se tratar, sobretudo, de

valores sociais, morais, crenças, além da dimensão técnica e não somente técnico musical. Sem perceber, me reconectava com as origens no conservatório.

Inconscientemente, nos momentos críticos das aulas, recorria ao repositório de informação aprendido durante a caminhada formativa e profissional, considerando também as experiências pessoais advindas de um aprendizado no campo da educação não formal nos diferentes territórios educacionais que percorri, além dos conceitos e aprendizados dos *mestres* da época da universidade. No entanto, sentia-me impotente para resolver tais conflitos e o que prevalecia eram questionamentos acerca do significado da função da música e como poderia proporcionar ao estudante um significado diferente do aprendizado musical e que transcendesse a técnica e/ou a performance. Para mim, dessa forma a música estava imbuída de sentido que ia além do estético sonoro, mas com diferentes significados para cada um que a sentia.

Nessa época não me recordo de atender estudantes com deficiência e/ou transtornos em sala de aula. Talvez por ser um período histórico da educação, este assunto pouco era abordado no Projeto Guri/SP e não existir ações de divulgação ou captação de estudantes nas escolas locais, principal público-alvo do projeto. Percebi que existia uma preocupação de alcançar estudantes em situação de vulnerabilidade social e de promover ações de inclusão somente na perspectiva social ou assistencial, mas não atuar diretamente no campo da deficiência/transtornos.

Em sala de aula, a forma simbólica de entender a música poderia ser compreendida de maneira diferente naquele momento, encontrando em mim um papel significativo, que transcendia a preocupação tecnicista da performance profissional ou não. O papel tecnicista da música gradualmente se esvaía, ressignificando seu caráter funcional e de como podia entendê-la. Swanwick (2003, p. 18) destaca que “a música persiste em todas as culturas e encontra seu papel em vários sistemas educacionais, não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica”.

Perceber a música de forma simbólica mostrava que gradualmente me aproximava dos fundamentos da educação musical e podia sentir, aos poucos, o quanto esta havia se tornado um importante instrumento de desenvolvimento global e múltiplas aprendizagens por ser “extremamente representativa e um instrumento importante na aprendizagem global dos seres humanos em todas as idades, [...] é algo importante ao ser humano” (LOURO, 2012, p. 111).

Dois anos depois, em 2008, o Projeto Guri/SP, em uma das ações de formação de educadores musicais, com objetivo de que sua equipe técnica pudesse compreender uma nova direção do projeto quanto à funcionalidade da música, e numa perspectiva da música voltada

para o desenvolvimento humano, proporcionou um curso, que para mim foi a reconexão com minha origem na educação musical, remetendo aos primeiros momentos vividos no conservatório, com Jos Wuytack sobre Pedagogia Musical Ativa.

Parecia um sonho! Estava ali todo o instrumental Orff com xilofones, metalofones, percussões e flautas, além do movimento corporal com danças e gestos. Na minha mente se materializava a Tia Adriana nele e naquele espaço o conservatório Lavignac. Nem imaginava que ela havia passado por semelhante experiência encantadora com Wuytack no IV Congresso Orff Schulwerke em 1968, quando destaca “O professor Jos Wuytack¹⁴ – um mago! Fazia todo o auditório criar!” (RIBEIRO, 2005, p.102).

Nesse momento compreendia que estava na direção certa em valorizar toda a base musical das vivências do *fazer musical* que se construíram durante minha infância e adolescência, somando-se os conhecimentos universitários, experiências no campo não formal e as práticas que surgiam conforme as experiências em sala de aula. As experimentações realizadas no contexto do *fazer musical* se constituíram pelas descobertas, motivo pelo qual os saberes adquiridos, por meio da improvisação e manipulação do som/silêncio, foram elementos fundamentais de criação, possibilitaram um “conhecimento em contextos significativos, que incluíam criação, elaboração de hipóteses, descobertas, questionamentos, experimentos” (BRITO, 2003, p. 45).

Aproximando-me cada vez mais dessa perspectiva humanizadora da educação musical, comecei a ter uma compreensão mais ampla sobre a música e passei então a ressignificá-la. Conseqüentemente, isso ecoou em minhas práticas educativas e desta forma passei a compreender e a ensinar de forma diferente, atribuindo novos significados à *escuta* e ao *fazer musical* para os estudantes nos polos. Assim, buscava aproximá-los, de certa forma, das minhas experiências, apresentando diferentes maneiras da apreciação musical e os conduzindo a uma descoberta mais significativa em suas criações sonoras.

Essas descobertas, de certa forma, se relacionam com as atividades criadoras da imaginação, que indicam a relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada, que segundo Vygotsky (2012), a experiência é a matéria-prima, a partir da qual se elaboram as construções da fantasia e da imaginação.

No ano seguinte, em 2009, o Projeto Guri/SP manteve o planejamento de oferecer formação para a equipe técnica. Sob a perspectiva da ressignificação da relação ensino-

¹⁴ Amigo e discípulo de Carl Orff onde baseia suas ideias. Tem realizado intensa divulgação de uma pedagogia musical ativa e criativa. A sua contribuição mais original para a moderna pedagogia musical, o sistema de Audição Musical Ativa, destinado ao ensino da apreciação musical e baseado na metodologia do musicograma.

aprendizagem musical e objetivando também o desenvolvimento humano, trouxe o professor Keith Swanwick¹⁵ para ministrar seus fundamentos teóricos, concepção acerca da pedagogia musical e conceitos de como ensinar e aprender música, o que serviu para nos mostrar que sua base conceitual do aprendizado musical está relacionada com o desenvolvimento do ser humano. Em grande parte do tempo, Swanwick adotou o modelo de palestra, pois objetivava esclarecer como e em quais fundamentos estava alicerçada sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical - TECLA (Técnica ‘*skill acquisition*’, Execução/Performance, Composição, Literatura e Apreciação) e, por esse motivo, os momentos do fazer musical com a equipe foram poucos, porém inesquecíveis.

Interessado em compreender mais a área educacional, realizei a pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia e pude aprender fatores importantes que dialogam com o ensino musical, identificam possíveis situações que interferem na compreensão de conteúdos, elementos que dificultam/facilitam o processo de aprendizagem e caminhos para um desenvolvimento autônomo e estruturado.

Alguns anos depois fui aprovado em uma seleção para assumir as aulas de música na APAE SANTOS para crianças, adolescentes e adultos com deficiência. Para mim, era o momento de “deixar de lado as tecnicidades de avaliação e os problemas do desenho curricular e olhar para fora, além dos limites de sala de aula” (SWANWICK, 2003, p. 98). Os primeiros dias foram desafiantes devido à heterogeneidade que havia entre os estudantes em cada turma. Para trabalhar com esse público específico procurei informações sobre a deficiência intelectual e transtornos e como as atividades musicais poderiam ser desenvolvidas com esses estudantes. Tive dificuldades para encontrar material ou pesquisas na área.

Gradativamente fui compreendendo como os estudantes se comportavam, reagiam e se desenvolviam conforme as situações. Com essa compreensão, comecei a desenvolver uma práxis reflexiva a cada aula, tentando estabelecer parâmetros para os próximos encontros. Percebi que havia uma lacuna na minha formação e que isso não difere da formação do educador musical de maneira geral, devido a não contemplarem o desenvolvimento de uma metodologia para o trabalho de ensino de música em ambientes de inclusão. Os recursos pedagógicos eram diferentes dos habituais, potencializando a criatividade nos experimentos artísticos multidisciplinares revelados a cada encontro.

¹⁵ Pesquisador e educador musical inglês e busca mostrar que o discurso musical tem de ser visto como uma pluralidade, por meio de experiências musicais amplas. Aborda também a música, em sua forma simbólica, que representa um discurso imbuído de significados, promovendo sensações e sentimentos. Usa o termo “metáfora” para exprimir um processo que é dinâmico e que está subjacente a todo o tipo de discurso.

Apesar de ter uma sólida educação formal, percebi que agregando os fundamentos de uma educação não formal, seria possível dar sustentação ao meu trabalho, pois necessitava “articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos [...] um conceito amplo de educação que envolve os campos da educação formal, educação informal e educação não formal” (GOHN, 2010, p. 15).

A cada dia observava que melhorava a compreensão sobre o comportamento dos estudantes e os limites e as possibilidades das aulas, com atividades de musicalização que já havia trabalhado em escolas infantis e adaptava conforme a necessidade de cada criança ou grupo.

Essa mudança de paradigma quanto ao entendimento do estudante especial (Pessoa com Deficiência - PCD) trouxe reflexões importantes que me levaram a ingressar no curso de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Santos e a desenvolver a presente pesquisa. Sendo assim, o desenvolvimento de uma abordagem da educação musical dirigida à inclusão, tanto a inclusão social como a inclusão de PCD/transtornos, no Brasil ainda não está consolidado, por haver raras metodologias ou conceitos didático/pedagógicos, tanto na produção acadêmica, quanto em cursos livres. Essa lacuna tem gerado um desafio na formação dos educadores, o que nos leva a perguntar: existem núcleos de formação de educadores musicais na perspectiva inclusiva no Brasil e quais conteúdos multidisciplinares este educador necessita para completar sua formação?

Como ponto de partida sobre esta temática, entendi que inclusão de PCD/transtornos ocorre como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência/transtornos e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Essa inclusão se “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).

É importante considerar que as ações estabelecidas com o brincar, o jogo e outras atividades lúdicas permitem o desenvolvimento de relações sociais e o estabelecimento de regras, promovendo o convívio, a interação e a comunicação entre as crianças/adolescentes. Assim, como indagações preliminares de pesquisa, perguntamo-nos: i) Quais seriam os limites e as possibilidades das práticas de educadores musicais em ambientes de educação não formal de inclusão que favoreçam a criatividade e a sensibilidade musical dessas crianças/adolescentes? ii) As práticas de um educador musical podem despertar nas crianças/adolescentes com deficiência/transtornos 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 entre outros sujeitos? iii) Da mesma forma, o trabalho do educador musical pode estimular a criatividade nas crianças/adolescentes com deficiência/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 desses sujeitos? iv) Como os educadores musicais desenvolvem soluções no cotidiano de trabalho diante dos dilemas enfrentados no ensino de música em ambientes inclusivos? Tais perguntas iniciais são importantes na definição dos objetivos e, sobretudo, do problema da pesquisa.

Na perspectiva de uma ação pedagógica musical buscando promover a inclusão social por meio da música, o Projeto Guri/SP foi criado em 1995 no Estado de São Paulo, ampliando o olhar para as ações culturais e de exercício da cidadania e também como um movimento social de uma cultura intersubjetiva, refletindo as singularidades nos diferentes contextos que entrelaçam relações humanas e a vontade de mudar, de transformar.

Como problema de pesquisa identificamos: quais os limites e as possibilidades para a inclusão de estudantes de música com deficiência/transtornos nas práticas educativas musicais no Projeto Guri/SP e como os educadores musicais desenvolvem soluções no cotidiano de trabalho diante dos dilemas enfrentados no ensino de música nesse ambiente inclusivo?

O objetivo geral da pesquisa concentra-se em analisar os limites e as possibilidades inclusivas do educador musical no Projeto Guri/SP enfrentados no cotidiano de trabalho e as soluções construídas nesse ambiente de educação não formal.

Quanto aos objetivos específicos são: 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).

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 nas aulas de música..

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 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 do acesso ao campo e restrições na ação como pesquisador, uma vez que as decorrências da pandemia limitaram deslocamentos, levaram ao aumento do trabalho profissional e doméstico (entre outras decorrências), uma vez que as ações de *home office* passaram a exigir mais de todos (em especial, dos professores).

A dissertação está estruturada da seguinte forma: Introdução, cinco capítulos e Considerações Finais. No primeiro capítulo apresentamos um panorama da educação musical em ambientes não formais para crianças/adolescentes e seus desdobramentos: na educação musical, na educação não formal em ambientes de enriquecimento cultural para crianças e adolescentes, na inclusão em educação musical de crianças/adolescentes. Dos referenciais teóricos que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa, destacamos os conceitos de educação musical na perspectiva do desenvolvimento humano com Vygotsky (1994), Swanwick (2003), Brito (2003), Joly (2003) e Gainza (2010).

No segundo capítulo apresentamos o Projeto Guri/SP na perspectiva da cidadania cultural (CHAUÍ, 1995), trazendo a origem do projeto, sua organização e abrangência em todo o Estado de São Paulo, assim como a forma de desenvolvimento das influências e circunstâncias que levaram à criação do Projeto Guri Inclusivo (ação específica interna para incluir os estudantes de música com deficiência/transtornos que participam do projeto) e quais os fatores que corroboraram para que isso ocorresse.

No terceiro capítulo são expostos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, o tipo de pesquisa, os instrumentos para acesso ao campo, (análise de documentos e grupos focais), o tratamento e a forma de análise dos dados.

No quarto capítulo apresentamos os principais achados encontrados na análise de documentos e nos grupos focais, expondo os temas que emergiram das entrevistas com os sujeitos (educadores musicais e gestores), elaborando a categorização com a classificação de elementos centrais que nos auxiliaram na análise dos registros para alcançarmos as respostas referentes à questão problema desta pesquisa, dialogando com os capítulos anteriores por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

No quinto e último capítulo trazemos a triangulação dos dados por meio de uma reflexão sobre as intenções propostas no ensino da música inclusiva e a realidade encontrada pelos educadores musicais no Projeto Guri/SP.

Nas Considerações Finais, são retomados os objetivos da pesquisa em diálogo com os referenciais teóricos para análise acerca da formação do educador musical em ambientes inclusivos, na intenção de contribuir para movimentos de ação pedagógica e evidenciar uma pedagogia de ação, com denúncias (insuficiência da abordagem da educação musical

inclusiva nas orientações do projeto e a importância de considerar as necessidades formativas de educadores e gestores musicais) e anúncios (a potencialidade dos adolescentes e dos jovens internos da Fundação Casa com a educação musical, como direito à educação e à cultura e as possibilidades apresentadas pelos educadores e gestores musicais) indicando, ao final, recomendações para potencializar as vozes dos educadores musicais a se envolverem em causas inclusivas e o lugar da sensibilidade e da criatividade, segundo as bases teóricas que deram sustentação à pesquisa.

I - A EDUCAÇÃO MUSICAL EM AMBIENTES NÃO FORMAIS PARA CRIANÇAS/ADOLESCENTES

O capítulo objetiva apresentar as percepções acerca do tema da inclusão de PCD/transtornos, na perspectiva das salas de aula de música do Projeto Guri/SP e, em geral, as percepções das concepções que fundamentam as práticas dos educadores musicais para desenvolver seus trabalhos, diante dos limites em sua formação acadêmica, em cursos livres/especializações e os saberes adquiridos por meio da reflexão sobre a própria prática.

Apresentamos também os principais conceitos que balizam a pesquisa e suas contribuições para fundamentar a condução da adoção dos instrumentos e procedimentos de análise que abordamos nos capítulos seguintes.

Ao se tratar de educação, percebemos que as palavras guardam marcas da sua história e da sua origem. Desse modo, etimologicamente, educação possui origem na palavra educar, do latim *educare (educatio,ōnis)*, uma forma derivada de *educere*, que contém a ideia de conduzir. Essa condução se relaciona com os principais fundamentos da concepção da criação humana e que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1998), enfatiza o potencial da catarse - e, no caso da música, a libertação de sentimentos reprimidos, capaz de desenvolver consciência por meio de transformação qualitativa, reelaboração e libertação dos sentimentos, o que permite a compreensão da vida, podendo levar a processos de transformação (de si, da sociedade etc.).

Pressupomos que o ato de conduzir pode nos levar a lugares ainda desconhecidos e inexplorados. Trazer à luz a apropriação destes lugares pode proporcionar uma aproximação com as diferentes formas de observamos e manipularmos elementos sonoros produzidos nesta catarse, permitindo a expansão expressiva por meio da imaginação, que permite transformar o meio e, dessa forma, “ampliar as experiências do homem” (VYGOTSKY, 2014, p. 15). Essas experiências se materializam quando a linguagem musical serve como elemento de desenvolvimento humano, que, inicialmente é externo e, gradualmente, torna-se um elemento mediador interno do processo de conhecimento e conduz a novas possibilidades.

Com os aportes da catarse, entendida como transformação qualitativa dos sentimentos, ratifica-se a importância da música na formação dos sujeitos. Compreendemos que tanto a música quanto a arte são o social em cada sujeito. Apresenta-se pela intrínseca relação entre a imaginação e a emoção, refletindo o interacionismo simbólico que Vygotsky (2007) destaca como a passagem do sujeito como ser biológico (corpo e mente) para ser sócio-histórico.

Segundo Vygotsky (2007) tal processo de internalização é marcado por transformações que perpassam a “operação que inicialmente representa uma atividade externa [que] é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...] num processo interpessoal [que] é transformado num processo intrapessoal.” 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” (VYGOTSKY, 2007, p. 57-58).

Por este motivo compreendemos como os elementos musicais foram organizados pelo compositor para que a música ganhe sentido, indo além do aprendizado da teoria musical contida na obra e partindo da percepção auditiva e da aproximação com outras formas de linguagem, para, só então, formular conceitos teóricos que retornem à obra como *um todo*. E assim, passar a ser compreendida com maior clareza, como destaca Vygotsky (1998) “a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum” (VYGOTSKY, 1998, p. 307).

Esse desenvolvimento 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 que se estabelecem entre o interacionismo simbólico e as transformações que ocorrem nesses processos e a forma como podemos nos relacionar com os aspectos metafóricos que a música nos proporciona.

Sobre estes 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, de acordo com Vygotsky:

Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas [...] a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música. (VYGOTSKY, 1994, p. 139-140).

Por meio do fazer musical e de experiências sensoriais nos ambientes de construção sonora, é possível proporcionar um aprendizado dinâmico e progressivo, desenvolvendo-se uma escuta ativa que potencializa primeiramente o desenvolvimento da comunicação verbal para depois 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). É a compreensão do ouvir para depois tocar, e por último, ler e escrever. Sendo assim, entendemos que caso ocorra qualquer inversão nessa ordem, a primeira etapa pode ser prejudicada.

Tanto a linguagem, como o pensamento, são produtos do processo de formação do sujeito, de modo que a relação entre eles surge, transforma e cresce em conformidade com o próprio desenvolvimento. Essa relação é um processo, é desenvolvimento: o pensamento culmina na palavra, possuindo movimento, fluidez e desempenhando uma função (VYGOTSKY, 1998).

Por esse motivo, a criatividade também pode ser considerada como um produto que não pertence apenas aos sujeitos, mas aos sistemas sociais que julgam o que é criativo. Percebe-se a necessidade de 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 indicará que a arte pode ser tratada como um sistema simbólico elaborado com o intuito de provocar no público um tipo específico de reação estética¹⁶. A estética é existencial, crítica e conceitual, pois apresenta representações existentes do 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 também se consolida quando consideramos que isto ocorre naturalmente no aprendizado informal, isento de orientação ou tutoria, e na relação com o meio social e cultural, havendo apropriações de diferentes elementos desse contexto antes do aprendizado formal estruturado, que para Swanwick: “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, uma vez que para Vygotsky: “o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas 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), como situações que representam o aprendizado contínuo e que ocorrem quando se escuta música, observa-se alguém tocando ou se pratica música coletivamente indicando que qualquer aprendizado tem sempre uma história que o antecede e continua acontecendo, concomitantemente com o aprendizado formal.

¹⁶ Palavra com origem no termo grego *aisthété*, que significa “aquele que nota, que percebe”. Estética é conhecida como a **filosofia da arte**, ou **estudo do que é belo nas manifestações artísticas e naturais**.

Para o educador musical, se faz necessário estar atento na busca do equilíbrio entre o sentimento de realização do estudante com a efetividade pedagógica do ensino, buscando a consonância entre o interesse e a produção, visando o desenvolvimento e autonomia, de acordo com Swanwick (2003):

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).

Nessa relação dialógica entre o aprendizado formal e o não formal, consideramos que cabe ao educador musical ativar seu olhar nas áreas de interesse do estudante e prospectar a utilidade e a adequação dos conteúdos, para que haja continuidade em suas práticas, proporcionando benefícios para o sujeito que aprende (nesse caso: o estudante e, também, o educador musical).

Observamos a singularidade existente nas infâncias (no plural) - como forma peculiar de se viver os tempos de ser criança. Reconhecê-las como atores sociais revela a diversidade de culturas e linguagens infantis, colocando os adultos educadores também como aprendizes, num desvelar de curiosidades, criatividade, conteúdos e narrativas espontâneas recíprocas. (GOMES, 2012; 2015; FURLANETTO; GOMES, 2016; FRIEDMANN, 2018). Isso permite compreender que a criança, por meio de suas expressões, demonstra interesses e necessidades, apresentando desafios recorrentes aos educadores musicais em suas práticas.

Na relação humana existente entre crianças e adultos - a criança se mostra como ser estranho, um enigma, do qual nada se sabe (LAROSSA, 2002) - e ainda, segundo Arendt (2009), a educação tem a ver com o nascimento e com ela vem o novo, o desconhecido, que tira de nós as nossas próprias certezas.

1.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL E A EXPERIÊNCIA QUE NOS PASSA

Consideramos que a imaginação é fator predominante na transformação do meio, dos coletivos¹⁷ e, com isso, amplia experiências. Para Larrosa (2004), a experiência:

É o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado

¹⁷ Conceito da Sociologia que, segundo Émile Durkheim, é definido como o conjunto de características e conhecimentos comuns de uma sociedade, que faz com que os indivíduos pensem e ajam de forma minimamente semelhante.

para que aconteça (LAROSSA, 2004, p. 18).

A experiência pode ser considerada ainda como o que se prova, o que nos acontece, o que nos transforma - uma paixão, uma forma de saber em forma de práxis - e o método da ciência (LAROSSA, 2004). Os sentidos práticos e os sentidos intelectuais são fruto da experiência de cada um e, como resultado das vivências, algo a ser representado e, a depender dos contextos, podem materializar-se produzindo uma representação identitária. Esta representação identitária pode ainda estar vinculada às experiências do passado e por essa razão atribuímos significado em relação a nós mesmos.

Tal processo de identificação, quando representado na educação musical, permite-nos gerar novas possibilidades de compreensão da música, processos que passam pela compreensão de sua organização estrutural e como a compreendemos. As experiências sensoriais proporcionadas pelo fazer musical podem nos fazer percebê-la como texturas e metáforas, conforme os diferentes contextos socioculturais em que elas ocorrem (SWANWICK, 2003).

As percepções ocorridas no fazer musical são pessoais e singulares, pois a forma como cada um atribui significados à sua experiência, remete às concepções sócio-históricas e às formas de assimilação e apropriação do mundo por cada um, conforme já abordamos anteriormente.

Diferentes experiências sensoriais ocorrem durante a recriação musical, pela atribuição de uma ressignificação ao material sonoro, pois o ato de tocar um instrumento está imbuído de significado pessoal, deixando de ser somente execução de notas musicais convencionadas pelo sistema musical. Temos de levar em conta o aporte cultural e sócio-histórico que a criança/adolescente deposita sobre a música no fazer musical. Desta forma:

Toda música deve ser vista como intimamente vinculada às condições e ao contexto social e cultural. A teoria e a prática da educação musical devem responsabilizar-se por essa contextualização da música e pelo fazer musical. Caberia aos educadores musicais, por conseguinte, uma fundamentação teórica que una as ações de produzir música com os vários contextos dessas ações, para que o significado musical inclua - de forma apropriada - as funções humanizadora e concreta da música (SWANWICK, 2003, p.46).

Sabemos que costumes e convenções variam de uma cultura para outra e, por esse motivo, a forma como a criança, inconscientemente, identifica o material sonoro contrasta com o que está convencionado pelo autor da música, evidenciando que a influência dos costumes sonoros produz uma escuta diferente, conseqüentemente, uma execução diferente, o que influencia direta e indiretamente na representação de cada um como sujeito, tanto individual, quanto nos coletivos, havendo uma percepção pessoal do material sonoro, com

base no conjunto de circunstâncias sociais, por dialogar com outras atividades culturais presentes ao longo de sua vida.

Nos diferentes contextos do fazer musical, nos coletivos que estão situados, a música é resultado de experiências e variantes contextuais e por isso a música traz consigo elementos que expressam a criatividade de como esses elementos sonoros são tratados. Para Larrosa (2002, p. 27), "a experiência e o saber que dela derivam são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida".

Por esse motivo, as experiências reverberam nos processos de criação, implicando em recursos, utilização e desenvolvimento de amplos processos psicológicos. Pressupomos que a imaginação seja uma das características mais importantes desse processo. A criatividade é, portanto, esse construtor multidimensional; envolve a interação entre indivíduos e variáveis cognitivas, estilos de pensar, características de personalidade e elementos ambientais e culturais (WECHSLER, 2008).

Por meio das experiências, a compreensão que cada um tem sobre o papel da música e como ela pode ser constituída, passa por transformações por ser um processo sempre dinâmico, que aponta para o entendimento de que o elemento sonoro é construído no fazer musical e apresenta como resultado a expressão e não o acúmulo de conhecimentos. Pela desconstrução de padrões formais de análise musical, a composição musical torna-se um reflexo de experiências sensoriais sonoras, resultando em uma combinação de sons, que apresenta como resultado a criação musical, ou o que chamamos de 'composição'.

Não se pode ignorar que a criatividade nem sempre é contemplada como um dos pilares do processo educacional e que, se por um lado, o termo criatividade recebe diversas definições, por outro, o entendimento de termos como 'criação', 'improvisação' e 'composição' tende a ser mais diretamente associado à elaboração e ao desenvolvimento de novas ideias, compreendendo que no processo criativo individual (e também no coletivo) não cabe reprimir a liberdade criativa em nome da disciplina e da ordem do grupo, o que tornaria o desenvolvimento da educação musical infrutífero, pois ficaria bloqueado em sua essência.

1.1.2 DA ESCUTA ATIVA ÀS IMPRESSÕES METAFÓRICAS PRESENTES NAS EXPERIÊNCIAS

Entendemos que é por meio das experiências que ocorre o processo de escuta e que se torna possível descrever as características de determinado som e se pensa sobre ele. Essa

capacidade de percepção sonora conceituada tem o sentido de uma escuta ativa¹⁸ (SCHAFFER, 1991).

Logo, a escuta ativa pode ser tratada também como parte inicial de compreender o som numa perspectiva simbólica, metafórica, por estes compartilharem sistemas de significados e por isso serem compreendidas como *discurso*¹⁹ (SWANWICK, 2003). Assim, a música, “envolve elementos cognitivos, entre os quais estão a proficiência para fazer conexões e comparações, a facilidade de ler as convenções musicais estabelecidas e a habilidade de reconhecer e responder aos desvios esperados das normas musicais” (SWANWICK, 2003, p.22), pois ao compreender a música como metáfora no processo ensino-aprendizagem, o educador tem a possibilidade de proporcionar múltiplas vivências sensoriais e cognitivas nos ambientes de criação junto aos estudantes.

O autor identifica o processo metafórico quando ouvimos “notas” como “melodias”, que soam como forma expressiva. Por essa razão essas “melodias” são escutadas juntas, apresentando “novas relações” como se tivessem vida própria; e assim a música desperta um forte sentido de significância, informando a “vida do sentimento”.

Para melhor compreender, apresentamos a seguir uma representação desse processo metafórico invisível implícito na experiência musical (Figura 1). Destacamos que este é formado por quatro níveis: *materiais*, *expressão*, *forma* e *valor*, evidenciando que tais manifestações dos processos metafóricos despertam melhor entendimento de como ocorre a valoração da música.

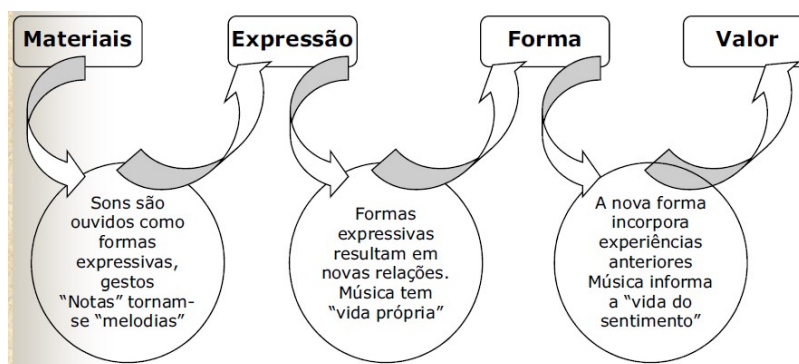


Figura 1 – Transformações metafóricas (SWANWICK, 2003, p. 33)

¹⁸ Segundo o Schaffer, na escuta ativa podemos reconhecer quatro funções que compõem esta atividade de escutar: 1. *Écouter*, é emprestar o ouvido, interessar-se por; 2. *Ouïr* é perceber pelo ouvido; 3. *Entendre*, reteremos o sentido etimológico: “ter intenção”; 4. *Comprendre*, tomar para si, traz uma relação dupla com *écouter* e *entendre*.

¹⁹ *Discurso* – diálogo, argumento, intercâmbio de ideias, conversação, expressão do pensamento e forma simbólica. Expresso de várias formas, não somente verbal, e se transforma continuamente. Nesse contexto da educação musical, reflete participação e colaboração entre professores e alunos (Swanwick, 1996).

As transformações metafóricas que partem das experiências ocorridas no ambiente criativo do fazer musical nos levam a novas descobertas e ampliam o desenvolvimento humano. Sendo assim, a experimentação por meio da improvisação e da manipulação do som e do silêncio, como elementos fundamentais de criação, possibilita “conhecimento em contextos significativos que incluam criação, elaboração de hipóteses, descobertas, questionamentos, experimentos” (BRITO, 2003, p. 45). Esses contextos significativos, imbuídos de descobertas e experimentos no fazer musical, se projetam de forma simplificada, considerando que as crianças atualizam um modo simplificado de fazer e pensar música.

A dimensão dos conceitos se amplia entre as relações metafóricas e as experiências, quando consideramos que os materiais se apresentam como notas e outros elementos musicais (materiais, técnica e literatura sobre música), porém, estes não são suficientes para vivenciar e conhecer a música. É preciso transformar notas em “melodias” com sentido musical.

Quando a *expressão* (gestos musicais, caráter alegre ou triste, manipulação dos materiais sonoros) é acrescida nesse processo, tomamos as notas “melodias” com sentido musical, lhes aferimos um caráter, um significado. Aos poucos se constitui a *forma* (transformação de sons e gestos em estruturas musicais) por atribuir significado às notas, nos fazendo entender suas relações (frase), em seu contexto. Este posicionamento que adotamos neste final subjetivamente é o *valor* que atribuímos sobre determinada música ou estilo e como, limitadamente, podemos ampliar e observar nossa crença momentânea ou projeções para outras dimensões.

Para uma compreensão mais abrangente do ensino da música é importante construir uma relação entre as partes e o todo no ensino e na aprendizagem musical. Assim, a própria experiência musical deve envolver a totalidade entre a expressão verbal, a expressão musical e a expressão corporal, sendo importante que determinado conteúdo musical seja apresentado de maneira integral e em uma mesma aula de música. Esta ideia está baseada no conceito da expressão *Musikae*²⁰, da antiguidade grega, em que a expressão musical representava a totalidade entre o som, a palavra e o movimento. Para o educador musical se apropriar do princípio da totalidade há necessidade de não somente “ter em atenção apenas o desenvolvimento de capacidades e competências práticas, mas também a aquisição de elementos cognitivos” (WUYTACK, 1993, p.06).

A valorização do ensino musical voltado para a performance sempre esteve em destaque na formação de educadores no Brasil, o que contribuiu para um distanciamento da

²⁰ *Musikae* - o mesmo corpo que ouve e que faz música como um corpo que aprende música, buscando uma vivência que integre corpo, movimento e música, desenvolvendo assim a musicalidade de cada sujeito.

compreensão da formação integral do estudante, desrespeitando identidades e experiências, ignorando os processos criativos da realização do aprendizado com alegria, limitando-o nas possibilidades de ele se expressar pela música e executá-la com arte.

Torna-se, assim, fundamental que o educador musical viabilize tais processos criativos e que estes sejam manifestados nos coletivos, oportunizando aprendizagens enriquecedoras. Na aprendizagem criativa, o ensino da música, de responsabilidade do educador musical, pode fazer uso de abordagens imaginativas para que a aprendizagem seja, de fato, significativa e interessante para os estudantes.

Nesse sentido “a aprendizagem criativa está ligada às relações que os estudantes estabelecem entre o saber musical, as representações desse *saber* para as crianças e os sentidos culturais que elas atribuem a esse saber, isto é, aos valores que elas atribuem à música na sala de aula, nas suas vidas e na relação com a sociedade de maneira mais ampla (BEINEKE, 2009, p. 229).

Sendo assim, “Educar-se em música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar” (GAINZA, 1988, p. 95). Acrescenta ainda que

O processamento dos materiais sonoros e musicais se dá no interior do sujeito, de tal forma que a energia proveniente da música absorvida metaboliza-se em expressão corporal, sonora e verbal, engendrando diferentes sentimentos, estimulando a imaginação e a fantasia, promovendo enfim, uma intensa atividade mental (GAINZA, 1988, p. 30).

Para ampliarmos a compreensão a respeito da educação musical na perspectiva nacional, precisamos considerar seu percurso até os dias de hoje. Dessa forma, encontraremos os limites e contradições que se formaram ao longo de algumas décadas, constituindo um estereótipo de profissional distante de importantes conceitos que deveriam ser levados em conta se a música fosse tratada como elemento educativo para o desenvolvimento de crianças/adolescentes.

Aprofundamos este assunto sobre o real papel da música na formação dos sujeitos, evidenciando o favorecimento da criatividade, definindo como e quais conteúdos musicais podem ser trabalhados na educação musical no decorrer desta dissertação.

Em um contexto incerto e controverso sobre a formação dos educadores musicais, diferentes contribuições da educação não formal dos autores Gohn (2015) e Trilla (2008) tornaram-se significativas, fundamentais e vitais como fonte de formação inconsciente. Esse assunto será melhor abordado e discorrido no item a seguir.

1.2. AMBIENTES NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA (DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/TRANSTORNOS) PARA CRIANÇAS

Consideramos que a educação musical ocorre em diferentes contextos sociais, estando presente na educação não formal, com a criação de conteúdos e significados desenvolvidos em processos participativos, o que amplia os saberes presentes nesses ambientes culturais. É uma modalidade recente e que tem ocupado espaço significativo e por ser um processo dinâmico e em construção, é permeado de muitas ambiguidades.

Sobre o significado de educação formal e não formal, Trilla (2008) destaca que cada país define o que é formal, segundo suas leis, que também variam segundo o contexto e a dinâmica política de cada período histórico. Por educação não formal se entende a que está à margem do sistema formal. É possível que o que era considerado não formal em um contexto, torne-se formal em outro, havendo uma relação de complementaridade entre os tipos de educação.

Sendo assim, a educação formal se apresenta como estruturada, organizada, sistêmica, planejada intencionalmente, podendo se manifestar como forma de contribuir para aprendizagens em subgrupos da população, tanto adultos como infantis (TRILLA, 2008).

Na educação não formal, os processos de adjetivação sofreram alterações ao longo dos tempos se relacionando com: a) especificidade do sujeito (educação infantil, educação juvenil, educação de pessoas adultas); b) aspecto ou dimensão da personalidade (educação intelectual, física, moral); c) tipos de educação (sanitária, literária, científica); d) procedimento/metodologia (ensino a distância, metodologias ativas); e) instituições (educação familiar, educação escolar, educação institucional) (TRILLA, 2008).

Alguns, inapropriadamente, consideram a educação não formal como informal. Esta última está centrada no indivíduo (estudante) por este se manifestar autônomo e definir seu percurso de aprendizagem, pois, na maioria das vezes, não existe um tutor conduzindo-o. Dessa forma os valores e as manifestações de saberes e concepções, possuem seu valor próprio. Ao mesmo tempo, o senso comum passa a ser também o campo representacional desse indivíduo, constituindo as suas relações sócio-educacionais na contemporaneidade (TRILLA, 2008). Certo que a educação não formal engloba categorias e conceitos que se estabelecem em um campo de disputas pelo significado e demarcação do campo de atuação. Por trás de cada uma dessas terminologias, certamente há autores referenciais, há formas de ver o mundo, de conceber o processo de mudanças e de transformação social como processos educativos.

A educação não formal abrange ainda dimensões que possibilitam a participação política dos sujeitos, tanto nos movimentos sociais quanto na esfera pública e contribuem para o desenvolvimento de aspectos que comumente pertencem à educação formal, como dimensões linguísticas, sociais e cognitivas. Essa perspectiva emancipatória em que a educação não formal se fundamenta, processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania nos sujeitos que interagem socialmente (GOHN, 2015; 2010).

Percebemos o importante papel da educação não formal no contexto da educação musical, sendo necessário ter um olhar dedicado à formação dos educadores nessa área, explicitando objetivos e funções desta educação. Isso pode ocorrer por meio da sistematização das metodologias utilizadas e da construção de novas metodologias, podendo identificar os saberes apreendidos e produzidos durante as vivências constituídas “em momentos de situações-problemas, desafios a serem enfrentados e superados” (GOHN, 2015, p. 17) nos coletivos. É comum encontrarmos ambientes heterogêneos, requerendo ações educacionais correspondentes a esses contextos.

Lembramos que a cultura brasileira resulta de um passado histórico formado pela miscigenação de diferentes povos e raças e a herança que permanece traz uma carga histórico-cultural ampla e diversa, o que representa um enriquecimento cultural que nos desafia a aprimorar diálogos, a fim de permitir maior intercâmbio entre as práticas convencionais do ensino da música e uma pedagogia alternativa com base na educação não formal presente em projetos sociais.

Como mencionamos anteriormente, do ponto de vista sociológico, existe uma herança sociocultural transmitida pela família e pelo grupo social mais próximo. Isso influencia e interfere nos ambientes de aprendizagem e nos processos pedagógicos, definindo o êxito, ou não, pois a adoção de um discurso conservador, como em alguns casos, privilegia certos conteúdos de conhecimento que pertencem à classe dominante.

Por esse motivo, é necessário estar atento se há consonância no diálogo entre educador e educando, a fim de que não se estabeleça uma relação de poder, interferindo no diálogo entre ambos quando se utiliza de mecanismos de disciplina que buscam transformar o homem em objeto.

Apesar de haver lugares de ensino de música que adotam uma postura mais rígida e conservadora, temos observado que ao permitirmos que a música atue na perspectiva do desenvolvimento humano, que age contra a ação opressora, ela mostra seu poder de libertar e transcender os paradigmas conservadores que impedem a liberdade da criatividade. Por meio da prática em conjunto é possível trocar ideias e transformar os conteúdos propostos pelo

educador, propiciando a descoberta do prazer da expressão musical.

Esta relação dos sujeitos com o saber nesses espaços revela as potencialidades que há neles por estes favorecerem os locais de ensino como espaço de formação, pois podemos levar em conta a singularidade de cada sujeito, como este se apropria efetivamente dos saberes e como se dá sua participação no processo de reprodução social.

Charlot (2000, p.80) enfatiza isso quando afirma que “a relação com saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Essa relação da criança/adolescente com o saber faz com que o espaço de aprendizagem seja considerado também como de formação, havendo contribuição significativa de cada um que participa dele.

Para conceituar educação não formal precisamos levar em conta que esta “é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação dos sujeitos para interagir com o outro em sociedade” (GOHN, 2015, p. 16). Ela é, e foi construída por escolhas, intencionalidades, ou condicionalidades, nas quais o aprendizado não é espontâneo, mas também coopera para um ideal de cidadania, alicerçado na posição de igualdade perante os demais, valorização da participação de todos do processo por meio *da liberdade de escolha* e opção por fazer parte desse grupo (GOHN, 2015, *grifo do autor*).

Nos anos de 1990, com a minimização da atuação do Estado, em geral, no contexto educacional e nas políticas públicas, em contradição à valorização de uma visão mais ampla de educação por orientação de entidades internacionais, Gohn (2010) na perspectiva da Pedagogia Social, explicita a importância dos espaços não formais de educação na promoção da inclusão social e na veiculação dos direitos da cidadania.

Os resultados da educação não formal são frutos de interações de experiências, não somente uma acumulação delas, levando a uma interdependência entre os efeitos educacionais que ocorrem em variados ambientes. Assim sendo, o que se aprende em um ambiente é verificado em outro (TRILLA, 2008).

Na relação entre educador-estudante pode-se notar uma literatura centrada no aprendiz, evitando formalidades e hierarquias e as avaliações muitas vezes não ocorrem de forma sistêmica, considerando-se os aproveitamentos e contribuições que são creditados ao grupo. As aprendizagens ocorrem tanto na esfera individual quanto na coletiva, tendo os aspectos sociais como centrais numa perspectiva da aprendizagem colaborativa.

Por esse motivo na educação não formal a abordagem pedagógica oscila entre os princípios da educação formal e informal, mas sendo “fortemente observacional e

participativa” (MARTIN, 2004, p. 74). O conhecimento, nesses casos, é caracterizado como mais prático e a aprendizagem é influenciada “pela percepção, consciência, emoção e memória” (BIZERRA; MARANDINO, 2009, p. 5).

Numa perspectiva de aprendizagem contextual, compreendemos que muitos espaços formais de educação musical adotam modelos descontextualizados de ensino da música e distantes do cotidiano e das experiências dos estudantes, com ênfase na linguagem e no símbolo, além de ser generalizável, padronizada e acadêmica. Porém, no contexto não formal, percebe-se uma liberdade de conteúdos e metodologias, favorecendo a interdisciplinaridade e contextualização, utilizando os recursos disponíveis e situações específicas do grupo específico. Segundo Gohn (2006) “há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (p. 29).

Entender a sala de aula de música como amplo espaço de aprendizagem é também contribuir para a promoção do enriquecimento cultural e social do estudante. Para isso é necessário voltar brevemente ao ponto de partida da formação da criança como sujeito de direito e como alguns processos identitários podem ser estabelecidos.

Notamos que há uma singularidade na criança, sócio-antropologicamente, e encontramos diferentes concepções de infâncias conforme nos destacam Friedmann (2018), Larossa (2002), Sarmiento (2007) e Gomes e Furlanetto (2016). 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. Isso permite compreender que a criança, por meio de suas expressões, demonstra seus interesses e necessidades, apresentando desafios aos educadores em suas práticas.

Quando se criam as condições para a visibilidade da criança, favorece-se a voz delas por meio de múltiplas linguagens, que se expressam de variadas formas: gestuais, corporais, plásticas e verbais. Estar atento a essas expressões infantis (gestos, atitudes) é perceber a satisfação ou insatisfação diante do proposto. O educador não é dono do cotidiano e as crianças interferem sempre e, conseqüentemente, modificam a base dos planejamentos.

Refletir sobre isso nos faz perceber que na sociedade existem pensamentos e comportamentos com seus alicerces em condutas adultocêntricas, sem dialogar com a realidade da criança desde pequena, desconsiderando-a como sujeito e levando-a a internalizar a cultura dos adultos.

Isso pode ocorrer pela necessidade de se estabelecer na relação adulto-criança a desconstrução de certezas, pois estamos expostos ao enigma da infância por tratamos com o

desconhecido e, principalmente, por entendermos que a criança é um ser 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, 2018).

Dessa forma, ignoraram as crianças como agentes de sua ação e discurso, capazes de participar com diferentes linguagens nas decisões que dizem respeito às suas vidas, sendo gerado um ambiente que retirou da criança, em diferentes épocas históricas, a oportunidade de emancipação por meio do brincar, de se movimentar, de criar, se reinventar e principalmente poder perder sua (in)visibilidade (FURLANETTO; GOMES, 2016).

Percebemos nesse contexto o quanto se faz necessário ter uma consciência suscitada para a apropriação dos saberes proporcionando a descoberta do novo, do desconhecido. O novo tem sua representação máxima nas próprias crianças, que chegam ao mundo trazendo sempre novidades e, conseqüentemente, o educador (adulto) precisa estar preparado para acolhê-las (ARENDT, 2009). Para isso é necessário que se perceba, enxergue e se escute essa voz.

A percepção estabelecida na abertura para o novo ocorre, segundo Arendt, quando:

A linguagem acontece no corpo, nasce no instante de tomar a iniciativa de se tornar gesto no mundo para acontecer no espaço das interações sociais. É porque a linguagem se constitui no encontro lúdico entre corpo e mundo, e se dá no desenrolar dos encontros, das interações, das conversas, no desejo de estar com outros e com eles agir para produzir utensílios, ferramentas, obras e discursos, que ela permite iniciar novos e intermináveis processos que fazem da diversidade a condição da ação humana (ARENDT, 2016, p. 16).

Promover espaço democrático e lúdico de aprendizagem permite que as crianças demonstrem que não há para elas diferença entre brincar e realizar atividades estruturadas de aprendizado, por fazerem uso contínuo, espontâneo e desinteressado de brincadeiras e de maneira desinteressada e assim, apropriarem-se da construção do real. É a matriz de experiência sendo despertada e alimentada, prospectando um futuro de infinitas possibilidades de criação e da relação que ela (criança) estabelecerá com o mundo, por essa razão a presente pesquisa engloba tanto a inclusão em uma perspectiva social, como a inclusão de PCD/transornos.

1.3. A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM AMBIENTES CULTURAIS PARA ADOLESCENTES

A construção do real pode gradualmente ser vista, e possivelmente interpretada, não como repetição das experiências anteriores, mas como oportunidade de criação, recriação e

descobertas, pois:

Quando foi feito o primeiro desenho na parede da caverna, foi prometido um mundo a pintar que os pintores não fizeram senão retomar e reabrir. Quando foi proferido o primeiro canto e o primeiro poema, foi prometido um mundo a cantar e a dizer que os músicos e os poetas não fizeram senão retomar e reabrir. Quando foi feito o primeiro gesto cerimonial, foi prometido um mundo a dançar e a esculpir que dançarinos e escultores não fizeram senão retomar e reabrir. Quando o primeiro pensamento foi expresso, foi prometido um mundo a pensar que cientistas e filósofos não fizeram senão retomar e reabrir (CHAUÍ, 2002, p. 193).

Quando ampliamos nosso olhar à adolescência, deparamo-nos com uma complexa teia de relações entre identidades, consumo e estéticas de grupo. É uma fase em que residem no mesmo corpo físico: o adulto, a criança e o adolescente e coexistem diferentes vozes, desde uma fala madura à mais simples resposta, incluindo-se a troca de lugares, grupos e tribos urbanas²¹. É uma fase perseguida pela insegurança de menino diante das gradativas obrigações da vida que se vão formando com o passar dos dias, arguido pelas vozes da sociedade (pai, amigos e mídia etc.).

Nessa fase o adolescente também questiona conforme seus referenciais, principalmente em querer saber qual lugar que ocupará na fase adulta, se possível saber em que destino sua vida caminha, como processos de ir e vir. Observamos também nesse período etário enigmas inesgotáveis, cheios de sentidos ocultos que quando nós (adultos) nem chegamos a tomar conhecimento, já é considerado ultrapassado pelos mesmos. Podemos elencar as qualidades que os definem, por meio de suas falas, gestos e discursos, tanto no âmbito do senso comum como na reflexão acadêmica, porém, se mudam os discursos, as imagens e os estilos, mudam também as qualidades e os parâmetros estabelecidos anteriormente.

A adolescência é também uma fase influenciada por estilos predominantes no cotidiano e que se tornam referências por sua aparência, pelo que possuem ou devem possuir, gerando contradições. O estilo, segundo Ewen (1991, p 30) “faz afirmações, mas não tem convicções”. Essas contradições não são levadas em conta pelos adolescentes ao não perceberem as flutuações que vão além do mundo real, pois, “este modo de vida está marcado por uma sucessão interminável de objetos materiais, ainda que se trate de uma vida que curiosamente parece flutuar mais além dos confins do mundo real. Isto é essencial para a magia do estilo, sua fascinação e encanto.” (EWEN, 1991, p. 30).

Alguns estilos estereotipados por meio de tatuagens, vestuário ou acessórios são

²¹ É atribuído pelo sociólogo francês Michel Maffesoli. Segundo sua teoria, podem ser classificadas como grupos de pessoas que se unem com base em interesses em comum, hábitos, ideias similares, maneiras de se vestir ou mesmo gosto musical semelhante.

comuns entre adolescentes de todas as culturas e, com isso, eles querem de certa forma demonstrar suas identidades, como por exemplo, o uso de calças com fundilho baixo no meio das pernas (*baggy pants*), pois “provavelmente desconhecem que a moda que julgam ultrachique e ultramoderna nasceu nas prisões dos Estados Unidos, assim como certo gosto por tatuagens” (BORDIEU, 2001, p. 85).

Nesse típico exemplo, percebe-se a associação do referido comportamento ao estabelecimento de um *habitus* que, ao mesmo tempo assimila as influências dos meios sociais e culturais em que vivem e torna-se parte dele. Esse *habitus* permite transcender a fronteira entre o objetivo e o subjetivo, afirmando a correspondência entre as estruturas sociais e mentais, entre as divisões objetivas do mundo social e “em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” (BOURDIEU, 1999, p. 7).

Pela via da psicanálise, é comum encontrarmos comportamentos entre os adolescentes que são estereotipados, podendo ser resultado de ações familiares na infância por prospectarem seus anseio e frustrações, vendo nelas a “consolação e esperança” e, graças a estas, de acordo com Calligaris (2000, p. 65): “os adultos estendem o sentido e a expectativa de suas vidas para além do limite estreito de sua sobrevivência individual”. Não se pode ignorar a pertinente controvérsia de que muitos adultos adotaram o comportamento e o estado de espírito adolescente (*adultescente – grifo do autor*).

Para eles (os adolescentes) existe a superação dos obstáculos etários com os valores que herdaram de seus pais numa forma de arquetizar elogios à sua difícil liberdade por não saberem, conforme Calligaris (1998, p. 2): “mais como ser rebeldes, pois a rebeldia é um valor estabelecido. Para os adultos, pois pela mesma razão, como podem um dia desistir de ser rebeldes, ou seja, adolescentes? Resta-nos, em vez de crescer, seguir *adultescendo*”.

A ousadia encontrada nesses contextos nos mostra que podemos atribuir qualidades a esses comportamentos contestadores por estarem cientes de seus limites e ações, revelando certa ambiguidade em seus atos praticados, tanto de caráter como individual, influenciando atos praticados por estes no campo político social e sexual. Muitas dessas formas de participação de hoje podem ser mostradas por meio da música, criação de novos estilos, de diferentes estéticas e também de grupos de ação solidária entre outros.

Existem ainda muitas indagações que podem ser elaboradas sobre diferentes pontos de vista acerca da adolescência e por isso é necessário dialogar permanentemente com os diferentes contextos, atentos ao reconhecimento da linguagem, gestos e culturas como elementos importantes de se estabelecer uma forma de relação. E como os modos de nos

relacionarmos mudam constantemente, sempre que abordamos essa análise, certamente há a necessidade de fazermos outras considerações.

Sob outro ponto de vista, temos como pressuposto que a cultura da escola como espaço de saber e de cultura tem sido substituída por um espaço para aqueles que buscam a inserção profissional, principalmente, jovens na fase final da adolescência.

Os espaços de ensino da música se têm tornado fonte geradora de perspectivas no contexto de inclusão (social e cultural), possibilitando que os estudantes superem suas dificuldades, possam aumentar a autoestima e ganhar confiabilidade para a vida em sociedade. É comum encontrarmos predominantemente pessoas de baixa renda participando de projetos sociais e frequentando espaços de educação não formal, utilizando-os como forma complementar ao sistema educacional formal, porém, em virtude de terem desenvolvido métodos, estratégias e programas de ação vinculados às necessidades das comunidades atendidas, esses espaços podem ser considerados aqueles de maior experiência em educação fora da escola, atraindo os sujeitos em função da sua maior flexibilidade quando comparada com a educação formal.

Outro fator que contribui para isso é a diferenciação do acesso à organização da estrutura. Percebemos que não há um engessamento à fixação de tempo e locais, possibilitando maior flexibilidade na adaptação dos conteúdos de da aprendizagem a cada grupo que se estabelece. Esse rompimento com as amarras predominantes no ensino formal revela-nos que a educação não formal se pauta em parâmetros diferenciados que buscam conduzir o processo educacional por caminhos inovadores.

Dessa forma podemos pensar como Gohn (2007, p. 76) quando afirma que “o novo Brasil da educação não formal representa fôlego renovado para as culturas esquecidas; esperança de aprendizagem para jovens carentes; diálogo social para a construção de saberes e abolição de preconceitos.”.

Em consonância com os saberes sobre inclusão advindos da educação não formal e as reflexões sobre as práticas, no próximo item dedicamos nosso olhar para as infâncias/adolescências, num contexto inclusivo em ambiente de aprendizado musical.

1.4 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA/TRANSTORNOS

Desde 1981 a Unesco promove iniciativas para chamar a atenção do mundo, sobre a igualdade de oportunidades, a reabilitação e a prevenção de deficiências, assegurando o

direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais.

Desse diálogo permanente reforçam-se a promoção e a defesa da pessoa humana, sua condição de vida e acesso aos bens e serviços, com segurança e autonomia. Os fóruns Mundiais de Educação e Convenções Internacionais sobre os direitos de pessoas com deficiências ocorridos em Salamanca (1994), Guatemala (1999), Nova Iorque (2007) e Incheon (2015) estabeleceram importantes marcos como o conceito de “deficiência” referente a qualquer pessoa que apresente alguma característica que a personifique como tal, fundamentaram a importância do respeito à individualidade das pessoas e a oferta das mesmas oportunidades para todos os indivíduos.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada, juntamente com o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Assembleia Geral das Nações Unidas (2006), mediante Resolução A/61/611, adotada em 2007 e teve o maior número de assinaturas firmadas – 82 países signatários. Atualmente, 125 países já assinaram o tratado e 17 ratificaram seu propósito maior “de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (ONU, 2007 - artigo 1, parágrafo 1o.).

Quanto à educação de qualidade, esta deve incluir a promoção da arte e da cultura em todos os níveis da escolaridade. Em especial consonância, o ensino da música é diretamente contemplado pela *International Society for Music Education* (ISME) e pelo *Forum Latinoamericano de Educación Musical* (FLADEM) como forma de conhecimento, preservação das manifestações musicais e promoção da paz internacional (TRINDADE, 2016).

Além dos documentos internacionais citados anteriormente, a Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/1988) apresenta citações que reafirmam o direito das pessoas ao exercício pleno da cidadania, em especial, o direito à educação (artigo 205). O ensino da arte, a cultura e o lazer foram mencionados como presenças incondicionais. Destacamos ainda que a música é representada em um dos seus símbolos nacionais por meio do Hino Nacional Brasileiro, destacado no Art. 13 § 1º, “são símbolos [...] a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais.”

Posterior à CF/1988 houve inúmeros documentos de apoio à educação inclusiva. Especialmente destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN) n. 9.394/96 que no art. 26 § 2º estabelece “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 2016).

E ainda – no mesmo artigo, § 6: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular. (BRASIL, 2016).

Esses documentos reforçam a necessidade de ampliarmos nossa compreensão sobre a formação dos educadores musicais, prospectando que estes estarão aptos para atuar nos variados níveis dinâmicos de escolaridade.

A principal lei sancionada nos últimos anos foi a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 no qual ficou instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) assegurando e promovendo condições fundamentais de igualdade de direito à pessoa com deficiência.

Sendo assim, nesse movimento de inclusão social, “o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma proposta da aplicação prática no campo da educação [...] a inclusão social implicaria a 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, a inclusão de crianças/adolescentes com deficiência, tanto em ambientes formais e/ou não formais, potencializa novas formas de pensar, criar, propor ações que venham ao encontro de uma abordagem da educação musical mais dirigida a essa temática, que gradualmente vem se consolidando no Brasil nas produções acadêmicas e em cursos livres, tornando-se um campo fértil para pesquisa e contribuições científicas.

O termo inclusão traz a ideia de imagens sobre situações, pessoas e lugares. Essas imagens conduzem a atitudes emocionais, pessoais e em relação a objetos que decorrem de processos comuns de aprendizagem. A inter-relação dos componentes cognitivo (crenças, pensamentos), afetivo (sentimentos) e comportamental (atitudes) contribui para o entendimento dessa dimensão inclusiva.

Quando assumimos esses três componentes no contexto de educação musical em ambiente inclusivo, ratifica-se a perspectiva que temos adotado aqui para o discurso sonoro quando produzido nos coletivos, possibilitando entendê-lo de forma ressignificada, subjetiva e metafórica. Como mencionamos anteriormente, a música, por ser considerada como metáfora ou forma - é constantemente modificada -, o que por sua vez se torna um novo discurso a cada vez 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 como um espaço privilegiado de observação do movimento contínuo de criação e estabelecimento dessas formas simbólicas encontradas

na arte. Quando tratamos de inclusão utilizando a arte como meio de desenvolvimento humano, a música é parte fundamental nesse processo. É a relação dialógica estabelecida entre educandos e educadores que aprendem uns com os outros.

O trabalho com uma pedagogia diferenciada demanda que o educador assuma uma postura de mediador e intelectual reflexivo-crítico como aquele, que segundo Meirieu (2002, p. 90): “trabalha sobre o saber que ensina” - entendendo que essa tarefa significa debruçar-se sobre os conhecimentos a serem mediados, mas também sobre os fundamentos da educação, por atuar na promoção da inventividade pedagógica.

Nossa compreensão sobre saberes se amplia à medida que notamos a 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). Desta forma, o educador deve estar no meio dessas ordens e manter vínculo permanente e irreduzível entre elas para que possa ocorrer o ato educativo, no qual “um indivíduo pretende-se educador, enquanto outros, diante dele, têm a atribuição de serem educados” (p. 32). Nesse contexto, o educador exercita seu profissionalismo e a ética e, acima de tudo, o compromisso de criar as condições de facilitação do aprendizado aos estudantes.

A ideia de que uma escola que exclui não é uma escola, pois sua existência só se fundamenta quando ela se mostrar aberta a todas as pessoas (como direito) e, da mesma forma, alicerça os ambientes de ensino de educação musical por compreender que por meio da música os sujeitos podem se transformar e transformar o mundo.

A criatividade e a imaginação nessa perspectiva inclusiva podem ser compreendidas como ação pelo fato de formar imagens mentais do que não se vê de fato, mas estão presentes em nossos sentidos, mesmo que não tenham sido experimentadas, ou ainda, tenham o poder de criar novas ideias ou imagens por meio da combinação e reorganização de experiências prévias (EFLAND, 2005). Trata-se de um processo cognitivo que permite aos indivíduos organizar ou reorganizar imagens, combinar ou recombina símbolos, como nas produções narrativas ou na criação de metáforas.

A presença de indícios que apontam níveis de operações de imagem-esquemática, ressalta os fundamentos cognitivos de atividades mentais abstratas, categorização e as metáforas. Uma vez estabelecidas, essas *imagens-esquema* mostram-se potencialmente constituídas para a elaboração metafórica, de forma que a ideia ou conceito possa transpor-se para outro campo que não o primeiro concreto. Efland (2005) salienta que a metáfora aparece em todos os domínios do conhecimento, mas, principalmente em arte, é o lugar de

experiências com ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos.

Desse modo, a partir de tais pressupostos, pode-se dizer que a prática artística potencializa a vivência pessoal e/ou a bagagem imagética do indivíduo, gerando maior capacidade cognitiva em quaisquer práticas do conhecimento, pois, de acordo com o autor: “somente nas artes os processos e produtos da imaginação se encontram e se exploram com plena consciência; se convertem em objetos de investigação, diferentemente das ciências, onde as metáforas usadas ficam ocultas” (EFLAND, 2005, p. 206-207).

De tantas experiências metafóricas do fazer musical, algumas resgatam e integram as experiências significativas que podem construir esquemas mentais e provocar representações significativas, além de uma proposta pedagógica calcada na ideia de Cognição Imaginativa²². Sob esse aspecto, a imaginação concebida na mente entra em contato com o mundo e as coisas velhas e conhecidas se fazem novas por meio da experiência (DEWEY, 2010).

Parece-nos que em diferentes contextos costuma-se adotar práticas repetitivas nas ações sobre os sujeitos, seja com pessoas com deficiência/transtornos ou não, sem atribuição de significados em suas práticas. Por isso não agregam benefícios intelectuais, sem produzir nada novo e as colocam em condição apenas funcional, inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento, contrariando os conceitos de desenvolvimento humano por meio da arte/música apresentados anteriormente. Uma vez que a educação musical possui características que podem caminhar no sentido da inclusão, superando obstáculos das ausências de metodologia, material didático/pedagógico, falta de compartilhamento de experiências no território educacional inclusivo, além de escassez de palestras/congressos sobre a temática, cursos de formação dentre outros problemas e buscando propostas para possíveis soluções.

Antecipando momentaneamente dados da coleta da pesquisa, para ilustrar e problematizar um pouco mais sobre esse assunto, em conversa informal com um educador musical de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), este me relatou que seu objetivo prioritário sobre um dos seus estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), era que ele desenvolvesse ao longo daquele ano, a habilidade e a percepção de tocar a nota solta “ré” de forma organizada e sistematizada junto com seus colegas. Isso para este educador seria o suficiente, talvez o máximo, em termos de realização do seu trabalho.

Pensamos que os modelos tradicionais na relação ensino-aprendizagem são fortemente

²² **Cognição Imaginativa**, a qual contribui para a mudança de concepção de arte, enquanto forma de linguagem, para uma concepção que a coloca como resultado de operações cognitivas de imagens esquemáticas. Sua transmissão não se daria por comunicação, mas por metáfora – não no sentido linguístico, mas no sentido imagético (NEVES, 2017).

predominantes, mesmo no contexto inclusivo e que por isso as expectativas dos resultados são inatingíveis e frustrantes para os parâmetros preestabelecidos do ensino de pessoas com deficiência, além de um complexo de concepções dotadas de carga afetiva que predispõe a uma ação que permite uma intrínseca relação com a música. Desse modo, percebemos o quanto se torna necessária uma reflexão e uma análise periódica quanto às perspectivas de resultados nos prazos estabelecidos com estudantes de música inclusivos para assim traçar novas metas.

Entendemos ser necessário que o educador musical compreenda a música compartilhada em ambientes inclusivos, o que permite a elaboração e a exploração do espaço imaginativo, em que novas formas podem se construir, afastando-se de moldes concretos. Ela pode ser manifestada por meio da memória e as relações subjetivas que esta estabelece com as modificações do meio físico em seu entorno, ocasionando novas experiências.

A participação coletiva amplia as percepções do mundo e com isso pode evocar o passado, o presente e o futuro num só instante. Efeitos provocados por essas experiências podem ecoar permanentemente na mente da criança/adolescente e com reflexos em todas as fases da vida. Essa participação coletiva nesses ambientes inclusivos que a educação musical oportuniza, promove um sentimento de pertencimento a um grupo, isso ocorre porque a música funciona como intermediária entre as diferenças culturais e o isolamento, pois, de acordo com Lisardo (2009, p. 69):

A música cria a comunicação entre as pessoas, de diversas maneiras, pois sua vivência se assenta em atividades conjuntas: quem cria, cria para alguém ouvir. Quem interpreta, interpreta para o outro. Quem ouve, ouve a criação de um terceiro. Daí, direta ou indiretamente, a música cria comunicação, favorecendo o sentimento de pertencimento a um grupo.

Evidencia-se dessa forma, o potencial de integração que a música proporciona à criança, principalmente a criança que requer atenção especial. De acordo com Louro (2009, p. 28):

No decorrer do processo de aprendizagem, o aluno tem a possibilidade de entrar em contato consigo mesmo no momento que se depara com os obstáculos e conquistas do fazer musical. Dessa maneira, encontra-se diante da possibilidade de trabalhar de forma objetiva suas dificuldades e limitações; de descobrir nesse processo suas capacidades e talvez perceber que o limite pode ser a mola propulsora para sua realização pessoal, seja ela musical ou de outra natureza.

Esse fazer musical coletivo nos conduz a uma atenção especial para que a música possa ser compreendida como ferramenta de estímulo e integração no ambiente inclusivo. É

importante frisar a consistência da integração em “um processo através do qual os indivíduos são apoiados para que lhes seja permitida a participação nos programas das escolas” e por isso se difere da proposta de inclusão, que se caracteriza em uma “reestruturação das escolas em sentido de compartilhamento de poderes e decisões, de forma a responder à diversidade dos indivíduos que a frequentam” (SANTOS *et all*, 2014, p. 492). É a construção coletiva de uma filosofia inclusiva, estabelecendo e identificando um conjunto de prioridades para que seja desenvolvida a inclusão de forma ampla.

Essa inclusão musical de certo modo permite o desenvolvimento do envolvimento cognitivo, que segundo Louro (2012, p.111): “é extremamente representativo e um instrumento importante na aprendizagem global dos seres humanos em todas as idades, principalmente, quando considerada a música como algo importante ao ser humano”, e por este motivo contribui para a diminuição de comprometimentos de crianças/adolescentes em ambientes de inclusão, contribuindo para o desenvolvimento de potenciais e restabelecendo funções, possibilitando qualidade de vida.”

Durante as vivências do fazer musical, propicia-se a liberdade de expressão do corpo, permitindo a liberdade da exploração de jogos rítmicos, melódicos, ou simplesmente nas atividades de escuta sonora com expressão livre, possibilitando à criança a capacidade de se expressar musicalmente por meio de todos os sentidos.

Amplamente, a música tem sido reconhecida como elemento importante em processos educativos e terapêuticos, fundamental no processo de desenvolvimento de crianças, sejam elas especiais ou não. Nos anos iniciais da criança, o processo se dá de forma intuitiva e espontânea, ao ter contato com a música, manifestando-se por meio de movimentos corporais ou pela voz de modo integrado e através de jogos e brincadeiras musicais, prospectando futuros benefícios no aprendizado, pois, segundo Joly (2003, p. 80-81): “é importante manter a mente aberta para perceber as potencialidades de cada um. Todo trabalho deve ser feito com paciência e carinho, lembrando-se de que é preciso valorizar a autoestima de cada aprendiz, motivando-o a reconhecer sua contribuição frente ao grupo em que está inserido.”

Para o educador musical, perceber as potencialidades de cada estudante com Deficiência/Transtorno contribui para a aquisição de um olhar diferenciado, ímpar e que valoriza o desenvolvimento cognitivo, afetivo e humano durante o processo de aprendizado, privilegiando as habilidades e competências adquiridas em cada fase em diferentes dimensões.

Dentre as dimensões da inclusão, a criança/adolescente com TEA possui déficit em três áreas cognitivas: interação social, comunicação e comportamento. A educação musical,

como prática musical desses sujeitos, pode revelar a realização de tarefas estruturadas e contribuir para a aquisição, manutenção e aprimoramento, permitindo a adoção de rotinas para que tais aprendizados sejam mantidos e explorados para o desenvolvimento da função comunicativa, autônoma e interativa entre seus pares.

Assim, para o educador musical que atua no contexto inclusivo, percebemos a necessidade que ele compreenda que o ensino da música para crianças/adolescentes com TEA se revela importante por:

Promover o equilíbrio emocional, a socialização, bem como auxiliar no desenvolvimento da linguagem e da capacidade inventiva, contribuindo em aspectos como expressividade, coordenação motora e motricidade fina, e evoluções na percepção sonora e espacial, raciocínio lógico e matemático, estética, apreciação do som e o fazer e criar musical (BERTOLUCHI, 2011, p. 2).

Refletir sobre os benefícios da educação musical, é entendê-la humana e humanizadora, que constitua, desenvolva e valorize as capacidades de apropriação do mundo pelo ser humano na perspectiva do desenvolvimento humano e, segundo Bertoluchi (2011), o fazer musical produz, além do desenvolvimento da manifestação artística e expressiva, o sentido estético e ético, a consciência social e coletiva, a aptidão inventiva e criadora. Promove também a busca do equilíbrio emocional e do reconhecimento dos valores afetivos, além de alguns dos potenciais da música como canal de comunicação com crianças/adolescentes que requerem atenção especial, como também caracterizam estereotípias e comportamentos predominantes.

Vale ressaltar que o objetivo da educação musical é o aprendizado musical em sua totalidade e não necessariamente terapia e/ou reabilitação por meio da música, mesmo considerando que por mais que isso muitas vezes ocorra, há um campo de estudos para isso: a musicoterapia.

O respeito às diferenças e a valorização da diversidade na Educação Inclusiva, transcende os limites das crenças pessoais, pois consideramos cada estudante diferente do outro. Sendo assim, todos se tornam importantes. Compreender o quanto isso é significativo para o desenvolvimento desses estudantes nos mostra o quão consideráveis são as dissemelhanças. Assim, perceberemos que a heterogeneidade é a maior riqueza que temos em sala de aula.

Conforme destaca Gainza (2010, p. 14), “devemos pensar a educação musical de acordo com as necessidades de nosso povo, não baseada em modelos externos. Por isso acredito na necessidade de se construir uma *nova práxis*, uma *práxis* consciente, sensível e

inteligente”. Enfatizamos ainda que a *nova práxis* educativa é ‘fazer’ e ao mesmo tempo ‘saber o que se está fazendo’, consciente. Busca-se integrar e recuperar os diversos tipos de consciência agregando todos os aspectos do fazer musical, não somente o que está acontecendo no cérebro, mas o que se passa no corpo como um todo. Esta se caracteriza por ser uma pedagogia mais humana e ancorada sobre a tríade do fazer, sentir e pensar.

Consolidando os problemas e objetivos da pesquisa, o ponto inicial se deu por meio da revisão bibliográfica que balizou a produção existente sobre os temas estudados.

1.5 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As palavras-chave: educação musical, educação não formal e inclusão, adensando conceitos de infâncias/adolescências e o ciclo de políticas de Stephen Ball (2011), permitiram-nos estruturar e balizar nossas observações sob importantes perspectivas dos autores descritos abaixo:

Quadro 1 - Sobre **Educação Musical** na perspectiva do desenvolvimento humano (Apêndice IV);

Autor	Conceito	Descrição
VYGOTSKY (1987; 1994; 1998; 2012; 2014)	1 - Potencial da catarse da música 2 - A transformação qualitativa dos sentimentos 3- Pensamento e linguagem	1 - A criação humana capaz de desenvolver consciência por meio de transformação qualitativa, reelaboração e libertação dos sentimentos permitindo a compreensão da vida - levando à ação de transformação da realidade. 2 - A importância da música na formação do indivíduo - <i>indo além do aprendizado da teoria musical contida na obra e partindo da percepção auditiva, aproximação com outras formas de linguagem para só então formular conceitos teóricos retornando à obra como um todo, e assim, compreendida com maior clareza.</i> 3 - Chave para a compreensão da consciência humana
SWANWICK (2003)	Música como metáfora vinculada às condições e ao contexto social e cultural	Centrada na aprendizagem e em conceitos abstratos
BRITO (2003)	1 - Ensino musical em uma visão global e integradora com o mundo 2 - Conceito deleuziano sobre o fazer musical da infância	1 - Abordagem do conhecimento de forma ampla, contextualizada e relacional. 2 - Referindo-se ao <i>conceito de literatura menor</i> “defendendo a ideia de que as crianças atualizam um <i>modo menor</i> (simplificado) de fazer/pensar

		música”. Modo que singulariza os jogos de escutar/produzir/significar na atividade musical.
SCHAFFER (1991)	Escuta ativa	Desenvolvimento da compreensão da elaboração e da construção de uma <i>paisagem sonora</i> .
WUYTACK (1993)	Princípio da totalidade	<i>Musikae</i> - a musical representada na sua totalidade entre o som, a palavra e o movimento.
GAINZA (2010)	Nova práxis	Pedagogia musical humana, flexível e aberta sob a tríade: fazer, sentir e pensar.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2 - Nos ambientes de aprendizagem musical inclusiva percebe-se a presença da **Educação Não formal** (Apêndice V);

Autor	Conceito	Descrição
CHARLOT (2008)	Novas relações com o saber	Formas diferenciadas de apropriações com o saber pelos sentidos atribuídos e busca de formação profissional de sujeitos.
GOHN (2006; 2007; 2010)	1 - Educação na perspectiva da Pedagogia Social 2 - Educação não formal para a inclusão social e cidadania	1 - Construção de aprendizagem e saberes coletivos. 2 - Dinâmico e está sempre em transformação - conforme as mudanças sociais.
TRILLA (2008)	1 - Tipologias educativas 2 - Princípio da emancipação e criticidade	1 - critérios de distinção - metodológicos (escolar X não escolar) e estrutural (direcionado para obtenção de títulos acadêmicos) ocorrendo tipicamente em quatro âmbitos: trabalho, lazer e cultura, educação social e a própria escola. 2 - há interdependência entre os efeitos educacionais que ocorrem em variados ambientes aplicados em outros lugares.
COLLEY; HODKINSON; MALCOLM (2002)	Espaço escolar X espaço não escolar	Analisa a tipologia da educação não formal em quatro dimensões: processo, conteúdo, estrutura e propósito.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 3 - Observando a criança/adolescente como sujeitos, temos diferentes perspectivas quanto às **infâncias e adolescências** (Apêndice VI);

Autor	Conceito	Descrição
ARENDT (2009)	A criança como novidade	Não é só uma vida que vem ao mundo, mas uma nova história a ser construída - observa-se no prolongamento de uma vida a possibilidade sempre atual do novo.
CHAUÍ (2002)	Constituição do ser humano	Por meio de sensações e criações a

		partir da experiência, memória, sentido, promessa construída de um mundo a soar, a pensar, a dançar ou a pintar.
FRIEDMANN (2018)	A criança como sujeito de direitos (agente)	A criança ganha visibilidade por meio da participação em decisões que dizem respeito às suas vidas.
LAROSSA (2002)	Infância como enigma	Suspensão das certezas dos adultos, compreendendo a criança em sua individualidade, como o novo, com suas incertezas a serem desveladas. Não há verdades absolutas a serem transmitidas.
SARMENTO (2007)	Sociologia da infância	Criança como ator social, sujeito protagonista da história e dos processos de socialização; ser de direito nos espaços públicos e participante das ações pedagógicas.
FURLANETTO; GOMES (2016)	A criança como sujeito capaz (visível)	Participações nas decisões que dizem respeito às suas vidas
GOMES (2015)	Políticas públicas para as infâncias	Tensões entre culturas, cultura das infâncias e a interlocução de adultos na política para as infâncias.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4 - As potencialidades do ensino de música em ambientes de **Inclusão** (Apêndice VII);

Autor	Conceito	Descrição
DEWEY (2010)	Educação e experiência	Aprendizado baseado no compartilhamento das experiências, num ambiente democrático, sem barreiras ao intercâmbio de pensamentos.
EFLAND (2005)	Metáfora como cognição	Ligações que permitem a estruturação do conhecimento em diferentes domínios, estabelecendo conexões entre aspectos aparentemente não relacionados.
NEVES (2019)	Cognição imaginativa	A elaboração e a fruição de produções artísticas dependem da articulação entre a percepção, a emoção, a sensibilidade, a investigação, a reflexão e a imaginação. A imaginação tem um papel fundamental na concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível.
BERTOLUCHI (2011)	Reabilitação plena do indivíduo por meio do fazer musical	Desenvolvimento da manifestação artística e expressiva, do sentido estético e ético, da consciência social e coletiva, da aptidão inventiva e criadora, promove a busca do equilíbrio emocional e do reconhecimento dos valores afetivos,

		meio de abertura de canal de comunicação com a criança com TEA, como também caracterizar estereotípias e comportamentos predominantes.
LOURO (2012; 2006)	Música como instrumento de aprendizagem para o desenvolvimento de potenciais e restabelecimento de funções cognitivas	Desenvolvimento da psicomotricidade por meio do uso da música em crianças especiais.
JOLY (2003)	Desenvolvimento humano (saúde e educação)	Desenvolvimento da interação social, física e coordenação psicomotora, linguagem, capacidade auditiva, intelectual e memória - visão multidisciplinar e interdisciplinar.
FREIRE (2003)	Relação educando-educador	Baseada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando; abertura de ambos à curiosidade, ao aprendizado durante seu percurso de vida – a importância dos educadores e suas práticas na vida dos estudantes.
HAMMEL; HOURIGAN (2011)	Ensino musical sem rótulos	Centrada em ver todas as crianças como indivíduos, pelo qual os professores se concentram menos na deficiência e mais em como a criança recebe, processa e se expressa musicalmente.
BIRKENSHAW-FLEMING (1993)	Música para “todos”	Para o educador musical trabalhar da melhor maneira possível e obter bons resultados deste trabalho, é fundamental conhecer bem seu aluno. Tal conhecimento pode vir por meio de observação, considerando suas habilidades, interesses e limitações.

Fonte: elaborado pelo autor

Realizamos pesquisas ao longo do 1º semestre/2020 em fontes como teses, dissertações e artigos, no Banco de Teses da Capes e a na Scientific Electronic Library Online (SciELO), para levantamento das referências e os possíveis diferenciais da pesquisa. Analisados os materiais produzidos nos últimos cinco anos, elaboramos quadros que seguem nos Apêndices IV, V, VI, VII e VIII, organizando os materiais coletados a partir das fontes de pesquisa e palavras-chave deste trabalho.

As contribuições apresentadas pelos referenciais teóricos com base nos descritores das palavras-chave da pesquisa explicitaram o tema da educação musical num contexto inclusivo e nos fazem refletir sobre as práticas dos educadores musicais nesses contextos.

1.5.1 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)

Primeiramente, ao pesquisar o termo “educação musical”, foram apresentados 109 artigos que trabalhavam esse termo. Após a realização de filtro para artigos no Brasil, diminuiu para 70 e sendo consideradas as produções dos últimos cinco anos o resultado foi de 34. Para realizar a delimitação, conforme a relevância para o trabalho, selecionamos temas que abordassem o comportamento e o desenvolvimento de crianças/adolescentes com TEA no contexto da educação musical, e as contribuições dos autores que dialogam com essa temática. Outro ponto importante ser refere às abordagens da educação musical na perspectiva do desenvolvimento humano, de acordo com o apresentado no Quadro 1 do Apêndice IV.

Ao direcionar a palavra-chave “Educação Não formal” aparecem 399 artigos referentes ao assunto, delimitando no filtro para pesquisas no Brasil, diminuiu-se para 297 artigos. Considerando as produções dos últimos cinco anos, temos 98, em língua portuguesa 83 e em áreas temáticas na perspectiva da educação e pesquisa educacional chegamos a 65. Nessa temática selecionei artigos que apresentassem uma consonância com os saberes adquiridos em territórios educativos públicos, considerando as políticas educativas nas diferentes sociedades civis, o que está apresentado no Quadro 2 do Apêndice VII.

Sobre a palavra-chave “infâncias/adolescências”, foram apresentados 98 resultados de artigos. Aplicando os filtros para artigos no Brasil, diminuiu para 52 e, sendo consideradas as produções dos últimos cinco anos, 21 em língua portuguesa, 18 em áreas temáticas na perspectiva das ciências humanas, 17 em educação e pesquisa educacional e chegamos a 14. Entre os títulos apresentados destacamos a predominância dos autores que promovem uma relação dialógica entre educador-educando e os processos de ensino-aprendizagem imbricados no contexto educacional. A valorização da escuta das diferentes infâncias/adolescências se tornou fundamental para a seleção dos artigos, de acordo com o apresentado no Quadro 3 do Apêndice VI.

Ao pesquisar o termo “inclusão”, foram apresentados 8.122 artigos que trabalhavam esse termo. Aplicando os filtros para artigos no Brasil, diminuiu para 6.254, considerando as produções dos últimos cinco anos 2.199, em língua portuguesa 1.523 e em áreas temáticas na perspectiva das ciências humanas o resultado foi de 308. Em grande parte a abordagem dos artigos está relacionada a diferentes contextos inclusivos distantes da perspectiva artística ou que dialogassem com as deficiências/transtornos da pesquisa. Por esse motivo os critérios de seleção foram para uma escolha que apresentasse contribuições da arte no contexto da

inclusão apresentado no Quadro 4 do Apêndice VIII.

1.5.2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: BANCO DE TESES DA CAPES

Ao pesquisar a palavra-chave “Educação Musical” no Banco de Teses da Capes, o resultado apresentado nos alarmou; 59.913 teses e dissertações foram listadas. Refinando as buscas na área de conhecimento, linguística, letras e artes e concentração da educação musical, música e educação, assim resultando em 109 teses e dissertações. Para essa revisão bibliográfica foram consideradas as produções dos últimos cinco anos. Observando em alguns trabalhos títulos que relacionavam a educação musical no contexto escolar, outros apenas na perspectiva do desenvolvimento de habilidades voltadas para performance musical e aprendizagem, em geral. A partir da análise desenvolvida, foram selecionados trabalhos que apresentaram relevância no aspecto da educação musical na perspectiva do desenvolvimento humano e com possíveis desdobramentos na inclusão de PCD /transtornos, segundo o apresentado no Quadro 1 do Apêndice IV.

Ao pesquisar a palavra-chave “Educação Não formal”, o resultado apresentou 169.047 teses e dissertações listadas. Refinando as buscas direcionando para as áreas de concentração e conhecimento como Educação Musical, Música e Educação, foram diminuídos para 71 resultados de teses e dissertações. Foram levadas em consideração as produções dos últimos cinco anos. As pesquisas listadas se referiam a uma experiência com crianças no campo da educação não formal por meio da educação musical na perspectiva humanizadora. A partir da análise desenvolvida, selecionamos trabalhos com relevância na temática da pesquisa, levando em consideração aqueles que envolvessem a reflexão sobre as práticas dos educadores musicais, conforme apresentado no Quadro 2 do Apêndice VII.

Ao pesquisar a palavra-chave “infâncias/adolescências”, o resultado apresentou 212 teses e dissertações listadas. Foram refinadas as buscas na área de conhecimento de Ciências Humanas e de concentração da educação, que dialogassem com temas relacionados à educação musical, assim resultando em 93 teses e dissertações. Foram levadas em consideração as produções dos últimos cinco anos. Dos resultados apresentados, alguns trabalhos propuseram um diálogo entre a música e a pedagogia e os saberes advindos do aprendizado com crianças. Dos títulos que envolvem a adolescência destacamos a linguagem musical no processo educativo e a simbolização que os jovens atribuem a esse processo nas aprendizagens comunitárias. A partir das análises, foram selecionados trabalhos com relevância para a pesquisa e aprofundamento na compreensão das diferentes

infâncias/adolescências e com quais representações sociais estas se relacionam e transformam por meio da educação musical, conforme apresentado no Quadro 3 do Apêndice VI.

Ao pesquisar o termo “inclusão”, foram apresentadas 14.817 dissertações e teses que trabalhavam esse termo. Refinando as buscas direcionando para as áreas de concentração e conhecimento como Educação Musical, Música e Educação, foram diminuídos para 13 resultados de teses e dissertações. Ao observar os primeiros títulos, percebemos que há constantes abordagens sobre os efeitos da musicalização em crianças com deficiências/transtornos e quais os benefícios subjetivos almejados e/ou alcançados durante as vivências musicais em ambientes inclusivos. Percebemos poucos trabalhos que abordam a temática sobre formação dos educadores musicais na perspectiva inclusiva, tanto em ambientes especializados como não especializados, mostrando-se escassas propostas metodológicas e experiências com a música na perspectiva inclusiva para desenvolvimento de saberes. Considerando a relevância do tema e a proximidade com a pesquisa, foram organizados os títulos, conforme apresentado no Quadro 4 do Apêndice VIII.

1.6 O DIFERENCIAL DA PESQUISA

Na análise dos artigos (477), dissertações e teses (299) nos últimos cinco anos, percebemos que há uma lacuna no aprofundamento de abordagens que relacionem educação musical como objetivo de desenvolvimento humano num ambiente inclusivo de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos.

Outro ponto importante é a possibilidade de promover uma reflexão sobre os conceitos da formação de educadores (no caso educadores musicais), tanto na educação formal como na não formal, para atuar na inclusão, desenvolvendo a consciência da importância do fazer musical, compreendendo que a música pode ser tratada como metáfora por meio da escuta musical e ser reconhecida como elemento importante em processos educativos e terapêuticos, fundamentais no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Considerar os diferentes territórios e como os saberes se estruturam nos aprendizados coletivos se faz pertinente também nos ambientes de educação não formal, assim como o Projeto Guri/SP.

É importante considerar que, nas pesquisas efetuadas, não foi encontrado um olhar diferenciado no tratamento das diferentes infâncias/adolescências que existem nos contextos de educação musical inclusiva e como os educadores musicais conseguem tratar tais dilemas encontrados com estes sujeitos. Parece-nos que a escuta destes também é pouco contemplada nas observações disponíveis, apresentando-se predominantemente como sujeitos passivos. Em

relação aos adolescentes, não foram encontradas pesquisas nesta perspectiva.

Nos trabalhos observados não houve uma abordagem que considerasse a criatividade na perspectiva de inclusão e os benefícios que esta pode promover no educando nesses ambientes formativos.

Apesar de adotarmos um filtro de pesquisa nos bancos de teses e dissertações citados anteriormente, baseados nos últimos cinco anos, consideramos como um trabalho de importante relevância à pesquisa, a Tese de Doutorado intitulada “Abordagem Musical CLATEC: Uma Proposta De Ensino De Música Incluindo Educandos Comuns e Educandos Com Deficiência Visual” de Brasilena Gottschall Pinto Trindade (Universidade Federal da Bahia - 2008) abordando importantes conceitos sobre a educação musical de Swanwick (2003) - que extrapola o período analisado.

Ainda na perspectiva inclusiva, a dissertação “Uma Proposta de Capacitação na área da Educação Musical Especial”, de Ana Celia de Lima Viana (Universidade Federal de São Carlos - 2015), teve como objetivo analisar um conjunto de habilidades abordadas em uma “capacitação” de educadores musicais para atuarem junto a alunos com necessidades educacionais especiais à luz das contribuições contidas nas literaturas e percepções dos mesmos.

Percebemos que a instituição utiliza o termo “capacitação²³” para os cursos de treinamentos e qualificação com suas equipes pedagógicas. O uso desse termo nos remete a vinculá-lo a uma concepção de formação para o mercado de trabalho, presente nos conceitos neoliberais para a educação. Isso, de certa forma, reduz os custos com a pesquisa e a autonomia, fundamentos importantes para o desenvolvimento do educador musical. Essa concepção de preparação do profissional está voltada predominantemente ao campo mais técnico do que propriamente humano.

Segundo Laval (2004, p. 12), “a padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do gerencialismo educativo, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas centradas na produtividade”, reforçando tais prerrogativas da elevação da qualidade e força do trabalho em conjunto, num plano de administração de gerenciamento moderno e para a gestão por demanda, algo que encontraremos predominantemente no Projeto Guri/SP na perspectiva inclusiva.

Se o campo de profissionais disponíveis para atuação no setor educacional musical é

²³ Significado de “ação ou efeito de capacitar, de tornar capaz. Pode ser compreendido como desenvolvimento profissional e pessoal dos colaboradores, aquisição de novas habilidades e memória de desempenho nas funções que exercem. No teatro, pode ser entendido como desenvolvimento para atuar em diferentes áreas de produção de espetáculo, visando autonomia e conhecimento específico.

amplo e isso gera dificuldades para serem incorporados nas instituições, ao mesmo tempo, aumenta os problemas de adaptabilidade pelas constantes mudanças corporativas. E se a gestão dos projetos for centralizada, as dificuldades se tornam mais acentuadas. Por outro lado, notamos que em muitos casos a formação destes profissionais é feita de forma generalista e com pouca formação que contemple diferentes contextos musicais de ensino, quiçá atuarem em ambiente com PCD/transtornos, após passarem por um processo seletivo generalista.

Percebe-se que a profissão do educador musical não é única, mas se expressa em diversos níveis e conforme as variações culturais dos ambientes de ensino-aprendizagem da música. Essa diversidade acarreta grandes dificuldades para estabelecer sistemas de formação competentes, agravando assim atribuir o devido valor para cada um deles. Portanto, estabelece-se um desafio para os novos formandos, pois “a visibilidade da deficiência na aula de música acaba por mobilizar esse licenciando para a complexidade do ato de ensinar música no contexto de inclusão” (SCHAMBECK, 2016, p. 29).

Para os gestores que atuam nesse contexto notamos que são demandas dinâmicas, confusas e em crescente aumento nas instituições, expondo acentuada vulnerabilidade por considerarmos que qualquer pessoa pode opinar ou agir neste campo desconhecido. Nota-se a necessidade de se estabelecer valores inclusivos que compartilham a filosofia de inclusão, potencializando os saberes produzidos nesses ambientes, onde sejam valorizados todos de igual forma (BOOTH; AINSCOW, 2002).

1.7 ASPECTOS GERAIS

Dos conceitos e principais fundamentos apresentados neste capítulo, objetivamos apresentar as concepções acerca de inclusão na perspectiva da sala de aula de música do Projeto Guri/SP e as concepções que os educadores musicais recorrem para desenvolver suas ações educativas.

Dessa forma, consideramos a educação numa perspectiva análoga à concepção da criação humana (VYGOTSKY, 1998), porém, em dissonância com o predomínio da preocupação da performance musical como objetivo primário e principal, dada à reprodução dos moldes didáticos e pedagógicos que os educadores musicais obtiveram em sua formação e que, por isso, desconhecem princípios importantes que a música pode desenvolver no ambiente inclusivo.

Nessa perspectiva sociocultural *vigotskyana* percebemos a importância de

considerarmos as concepções de educadores musicais vinculadas ao contexto cultural e à influência que o ambiente exerce sobre seus processos formativos, ocorrendo, de certa forma, por estar alicerçado sobre o plano das interações. Ampliando um pouco mais nossa abordagem sobre os aspectos sociointeracionistas, observamos uma inter-relação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, pois primeiro ocorre o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente, significando que o desenvolvimento ocorre exteriormente para depois ocorrer efetivamente no interior do indivíduo, pelo qual sem influência mútua não há desenvolvimento.

O caráter sociointeracionista proposto por Vygotsky nos permite pressupor que as contribuições desse caráter interferem nas infâncias/adolescências por compreenderem que estes são seres ativos e capazes de atuar sobre o ambiente, ao mesmo tempo que estão continuamente sofrendo influências deste ambiente natural e social. Por isso, desta interação nasce a experiência humana, evocada com propriedade em diferentes abordagens por Larossa (2002).

Percebemos ainda que o lúdico tem um importante papel na evolução do cognitivo humano, pelo qual as brincadeiras e os movimentos ganham destaque como instrumentos de expansão dos estágios de desenvolvimento e formação da imagem corporal. Sendo assim, ressaltamos ainda que o desenvolvimento humano pode ser tratado como o movimento, a afetividade e a inteligência, constituindo a tríade de referência constante para buscar compreender a construção do “Eu”, da personalidade do homem enquanto ser biológico e social (CARVALHO, 2003).

Baseados nessas contribuições percebemos que o ensino musical toma uma dimensão mais ampla e com significados subjetivos por não haver limites nas elaborações de hipóteses durante o processo criativo. Trouxemos nesse capítulo uma reflexão baseada nos conceitos de Swanwick (2003), Gainza (1988), Brito (2003) e Schaffer (1991).

No item seguinte, recorreremos às contribuições da educação não formal em seus espaços democráticos de aprendizado colaborativo e como isso se tornou fundamental na formação do educador musical diante das lacunas em seu processo de aquisição de conhecimentos, seja em ambientes acadêmicos (de educação formal) ou em cursos livres.

Das limitações no processo formativo dos educadores musicais para atuarem em contexto inclusivo, este item apresentou a importância do aprender, transmitir e trocar os saberes que a educação não formal (GOHN, 2006) proporciona num território democrático e fértil de experiências, valorizando o diálogo e as contribuições individuais no coletivo, com liberdade de conteúdos e metodologias, estabelecendo um *habitus* que permite assimilar as

influências dos meios socioculturais em que se pertence e, ao mesmo tempo, torna-se parte dele.

As possibilidades de abertura para o novo permitem a criação por meio das descobertas, promovendo a liberdade do pensar, do (re)descobrir e a abertura para uma ressignificação do mundo e os questionamentos que assim podem se suceder. São os enigmas que se apresentam diante das diferentes infâncias/adolescências em diferentes grupos e sociedades.

As relações dialógicas estabelecidas nesses ambientes democráticos fortalecem a relação ensino-aprendizagem (FREIRE, 2003) entre estudantes e educandos e como estes são transformados e, por isso, contribuem para a transformação do meio, conseqüentemente, do mundo. A diversidade e a dissemelhança encontradas nesses ambientes heterogêneos se tornam fundamentais para um desenvolvimento mais amplo e formativo em sala de aula.

Por último, apresentamos neste capítulo uma revisão bibliográfica com os conceitos dos principais autores que alicerçaram nossa pesquisa, contribuindo para as etapas que sucederão este trabalho e nas escolhas dos instrumentos e tratamento dos dados.

No capítulo seguinte apresentamos como os projetos sociais de educação musical se estruturam para atender uma demanda gerada pela necessidade de transformar realidades sociais, podendo acolher interesses de determinados grupos/classes contemplados por políticas públicas e o que preconiza a Constituição Federal (artigo 216A) do Sistema Nacional de Cultura e da Universalização de Bens e Serviços, uma grande conquista de direitos. Apresentamos também um panorama do Projeto Guri/SP e o contexto que contribuiu para a criação do Projeto Guri Inclusivo.

{ L }
{ SEP }

II - O PROJETO GURI/SP E A CIDADANIA CULTURAL

Neste capítulo objetivamos apresentar uma reflexão sobre a Cidadania Cultural e elementos importantes que permeiam a pesquisa, a definição de Políticas Públicas, pois o Projeto Guri/SP, que inicialmente nasceu atuando na perspectiva da inclusão social e, ao longo do tempo, foi se transformando e devido a diferentes influências e contextos, ampliou seu atendimento à PCD//transtornos e por também ser contemplado por fomentos na esfera pública, atua sob contrato de gestão por intermédio da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Ao mesmo tempo, apresentaremos um breve panorama de como as políticas culturais se tornam políticas públicas, sob influências ideológico-partidárias em contextos que dialogam com nossa pesquisa.

Numa perspectiva macro sobre a instituição, o Projeto Guri/SP possui ampla abrangência em todo o Estado de São Paulo, de notória relevância socio cultural no país e oferece diferentes cursos como: iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, atendendo mais de 50 mil estudantes, em quase 400 polos de ensino distribuídos por todo o Estado. Desses, 340 polos estão localizados no Interior e no Litoral (incluindo a Baixada Santista e os polos **Santos** e **São Vicente**, objetos da nossa pesquisa) e os polos que funcionam em unidades da Fundação Casa.

Dessa forma, inicialmente buscamos uma compreensão do termo cidadania e quais as implicações que podemos atribuir a ele quando o relacionamos no contexto cultural. Podemos entender o termo cidadania como a garantia de direitos civis, políticos e sociais, sendo assim, pleno na participação da vida política por ser membro de determinada sociedade que teria no Estado o garantidor desses direitos. Por esse motivo um sujeito é possuidor de direitos e deveres podendo intervir, direta ou indiretamente, na condução de importantes decisões da sociedade em que vive.

Ao observarmos o território cultural educativo percebemos o quão plural este está consolidado no País, marcado por interesses e conflitos, em um contexto com diferentes classes sociais/econômicas, diferentes ideologias políticas e culturais e justamente por este motivo a política cultural manifestada por meio de políticas públicas necessita ir além dos modelos “clássicos” do século XVIII²⁴.

²⁴ Na perspectiva da Belas Artes, conceito que apareceu no final do século XVIII, com o surgimento na Europa, das Academias de Arte, com o padrão por excelência do sentido estético.

Ao caminharmos neste sentido se torna necessário ampliar nossa compreensão sobre o que é arte e cultura e de que forma estas se manifestam nos diferentes contextos sociais, inclusive no contexto de inclusão de PCD/transtornos, em diálogo com seu meio de múltiplas formas, permitindo que a sociedade, seja por instituições culturais, movimentos sociais e/ou populares, tenha participação ativa de forma democrática e livre. Por este motivo se torna desafiador efetivar uma política cultural e uma cultura política e a necessidade de se estabelecer um constante diálogo nas reuniões colegiadas e buscar meios para que haja maior equidade social.

Esse posicionamento democrático cultural vai de encontro a concepções adotadas e consolidadas em órgãos públicos de cultura quando estabelece uma cultura oficial do Estado (conservadora repetitiva/conformista), a populista (relação entre cultura de elite e popular) e a neoliberal (diminuição do papel do Estado), objetivando transparecer ilusoriamente uma perspectiva de ser “moderno”, com intenções polarizadas socialmente e adiando a consolidação democrática de direitos (CHAUÍ, 2021).

Percebemos os limites e dificuldades em se estabelecer e consolidar uma política cultural para PCD/transtornos devido à sua ampla abrangência e conteúdos difusos em todo o País, além da permanente volatilidade social, pois conforme afirma Sempere (2011, p. 121):

A cultura é mais sensível às mudanças sociais e tende a ser incorporada a novos setores, sem perspectiva cultural prévia. As políticas culturais têm conteúdos muito amplos e são utilizadas para muitas funções; portanto, é difícil estabelecer os limites precisos e regulamentares de sua atuação.

Diferentes riscos se apresentam quando as políticas culturais se mostram fracas em sua elaboração e conceitos técnicos, apesar dos progressos que já ocorreram em todos os níveis, mas ainda não permitem uma estruturação concisa. Acreditamos que isso ocorre também devido à fragmentação de informações e grande extensão territorial brasileira, dificultando a conciliação de propósitos e interesses comuns.

A cidadania cultural, de acordo com Chauí: “é a cultura como direito dos cidadãos, sem confundi-los com as figuras do consumidor e do contribuinte.” (CHAUÍ, 2021, p. 90), entendida em uma perspectiva ampla, dilatada em diferentes prismas, respeitando os valores ontológicos das belas-artes, mas sem hegemonia de classes sociais dominantes. Reafirmamos a necessidade de que seja preservado, em todas as instâncias, o pensamento democrático, seja no ambiente inclusivo ou não, livre de privilégios ou exclusões, garantindo o poder da criação, imaginação, sensibilidade e inteligência na elaboração de obras de arte.

Estes elementos são significativos por preservarem uma constante reflexão sobre as

memórias e críticas sobre as concepções dos processos de criação das obras do pensamento, revelando diferentes formas de expressão das experiências e práticas que advêm das descobertas dialéticas do cotidiano, muitas vezes, em busca de haver expressões de pensamentos que já estão enraizados. Isso torna os sujeitos sociais como seres históricos, articulando o trabalho cultural e o trabalho da memória social. Nesse sentido, novamente Chauí (2021) esclarece: “como combate à memória social una, indivisa, linear e contínua, e como armação das contradições, das lutas e dos conceitos que constituem a história de uma sociedade” (CHAUÍ, 2021, p. 94).

Por outro lado, precisamos entender que as políticas culturais não têm como objetivo cobrir toda a necessidade da população, porque estas necessidades culturais são baseadas na diferenciação por buscar a diversidade e a excepcionalidade e, por isso, devem ser incentivadas, mas não compará-las ou planificá-las como as outras políticas (SEMPERE, 2011).

Por esse motivo, quando caminhamos no sentido da cidadania cultural, estabelecemos uma postura de oposição ao ranço burocrático que muitas vezes está instaurado nos sistemas políticos que emperram e enferrujam as manifestações culturais dinâmicas, operantes, numa perspectiva de igualdade de direitos e, por esse motivo, contrárias às hierarquias dos escalões, do controle “superior” e às rotinas de hábitos administrativos (que indefere a especificidade do objeto administrado).

Com todos estes entraves e contradições antidemocráticos, o processo de produção de políticas públicas e de políticas culturais, seja no contexto inclusivo ou não, se tornou um campo de tensões de ideologias em constante disputa entre diferentes movimentos sociais, grupos privados, Organização Social (OS), Organização Não Governamental (ONG), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e/ou outros grupos/setores organizados da sociedade, influenciando direta ou indiretamente as decisões do governo. Dessa forma, há uma dinamicidade das políticas públicas, refutando seu caráter estático, porém, em constante transformação por meio das ações sociais, sobretudo quando o Estado assume a função de regulador na administração de serviços públicos terceirizados por instituições privadas (com ou sem fins lucrativos).

Por esse motivo, precisamos entender o papel do Estado como mediador no processo de gestão democrática da cultura, garantindo o acesso à fruição e produção das manifestações e expressões culturais de forma equânime, definindo o direito de forma ampliada, pois “o direito à participação nas decisões de políticas culturais é o direito do cidadão de intervir na definição de diretrizes culturais e dos orçamentos públicos, a fim de garantir tanto o acesso

como a produção de cultura pelos cidadãos” (CHAUI, 2021, p. 183).

Segundo Benevides (1994, p. 12), percebe-se uma falácia sobre a representação popular nas decisões coletivas e que determinam o futuro da sociedade, pois, “a representação no Brasil permanece, [...] uma representação no sentido teatral: a representação do poder diante do povo e não a representação do povo diante do poder”.

Percebe-se que as políticas adotadas ao longo do tempo buscam sanar problemas que partem do pressuposto de que somos um povo pacífico oriundo de diferente etnias, religiões e classes sociais e, por este motivo, as discriminações e preconceitos não encontram lugar em nosso meio. Ao mesmo tempo, mostra-se uma realidade de que não basta produzir novas políticas públicas, mas cabe trabalhar na produção de novas formas de reconhecimento do processo de reprodução social, na busca de se construir uma sociedade onde se reconheça a existência de apenas um cidadão (SOUZA, 2003).

Portanto, se estabelece um conceito de não-violência, mas com mecanismos de negação que tentam justificar que tais concepções não têm sua gênese no povo, apesar da interferência da máquina ideológica com diferentes marcas de uma sociedade colonial hierárquica e escravocrata, desprivilegiando o sujeito como sujeito de direito. De certa forma, é possível haver riscos de encontrarmos grupos sociais populares como vítimas passivas desse processo histórico desalmado e que transforma nosso País, e tantos outros da nova periferia, em expressões maiores da injustiça, da violência e da desigualdade.

Conforme afirma Sempere (2011, pg.119) “as políticas culturais são um fenômeno recente”, apesar do seu crescimento vertiginoso nos últimos anos e ainda sem parâmetros explícitos para que possamos avaliar a eficácia sobre os desenvolvimentos e implementações nos diferentes lugares. Contudo, esse “crescimento das políticas culturais tem sido acompanhado por um aumento na demanda e no consumo cultural, fruto das mudanças tecnológicas e do desenvolvimento de novas formas de comunicação” (SEMPERE, 2011, p. 119), além da existência de governos democráticos no âmbito federal (2003 a 2016) que ampliaram as possibilidades de acesso aos bens e serviços públicos para a maioria da população do País.

Pelo fato de essas políticas culturais, que podem se tornar políticas públicas, concebidas por meio de movimentos sociais, coletivos em geral ou grupos identitários, mostrarem uma ação de não compactuar com os moldes orgânicos das relações partidárias, que tratam estes como “troca de favor”, impondo subjetivamente seus interesses para manter a subsistência dos programas que beneficiam a sociedade como um todo.

Percebe-se que “a política não consegue configurar-se como campo social de lutas,

mas tende a passar para o plano da representação teológica, oscilando entre [...] a adoração do bom governante e [...] satanização do mau governante” (CHAUI, 1995, p 77). Sendo assim, importantes ações significativas engajam esse movimento, garantido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988) e ratificado no Sistema Nacional de Cultura (SNC) por meio da universalização do acesso aos bens e serviços:

O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais (BRASIL, 1988, art. 216-A).

Por este motivo uma política cultural está ligada à criação de uma cultura política por assumir as dificuldades dos diferentes contextos sócio-histórico-cultural-econômico e os desafios de implantá-la. As intenções de se desenvolver uma educação política podem promover uma importante participação em processos de decisão coletiva e de interesse público, mesmo que os resultados sejam incertos (BENEVIDES, 1994).

Por mais que notemos a importância das ações consolidadas na educação musical no Estado e a relevância do trabalho desenvolvido pelo Projeto Guri/SP ao longo de seus anos de existência como parte de uma política cultural maior da Secretaria Estadual de Cultura de São Paulo, não podemos ignorar o fato que o Projeto Guri/SP está à mercê de vontades políticas e inserido em um contexto conflituoso entre o que se propõe e o que se realiza.

Destacamos ainda que este vem atuando como mecanismo de desenvolvimento de cultura no Estado de São Paulo, apresentando autonomia para cumprir sua função, sob os marcos da ética e do respeito, além do compromisso com a sociedade, para atuar no desenvolvimento musical educacional, nas dimensões estéticas, afetivas, cognitivas, motoras e sociais dos estudantes. Essa prestação de contas ao Estado, tem como base o Contrato de Gestão 06/2016, que garante o fomento e “deverá atingir o fim a que ele se destina, com eficácia, eficiência e qualidades requeridas.” (p. 2), apresenta plano de ações de projetos culturais e relatórios trimestrais de atividades quanto ao cumprimento das diretrizes e metas definidas, bem como um comparativo sobre estes pontos, além de relatórios gerenciais.

Percebemos, assim como o Projeto Guri/SP estabelece importantes marcos quando dialoga com os conceitos de Sempere (2011), Chauí (1995) e Benevides (1994), ao se consolidar como uma política pública cultural apresentando fundamentos de relevância socio-histórico-cultural-econômica por promover a participação coletiva nos polos em que atua por meio do ensino de música, respeitando as características dos grupos identitários buscando benefícios para todos e ampliando sua forma de comunicação devido às transformações e à

ampliação das tecnologias associadas às mudanças nos diferentes grupos sociais.

No item a seguir apresentaremos o Projeto Guri/SP como política pública e quais os fatores que contribuíram para sua consolidação por meio da perspectiva de Ball (2011) e o ciclo de políticas.

2.1. PROJETO GURI/SP: UM PROJETO RESULTADO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Pesquisamos o Projeto Guri/SP desde a sua fundação, salientando os objetivos socioculturais, a consolidação como projeto de música e as transformações que sofreu ao longo dos anos quanto aos conceitos institucionais e como têm sido tratadas as mudanças sociais na perspectiva inclusiva com estudantes com deficiência/transtornos em sala de aula de música. Para tanto, aprofundaremos um pouco mais esta análise sobre a relação dos projetos que promovem a participação dos coletivos culturais e a atuação do Estado por meio do ciclo de políticas de Ball (2011) e colaboradores.

É interessante perceber que o desenvolvimento e a implementação dos projetos sociais, alicerçados sobre marcos democráticos, originam-se, em geral, de uma necessidade de transformar realidades sociais, de atender ou acolher determinado grupo/classe, etnia ou minorias, que têm, por lei, direitos básicos e assistenciais e que por vezes são contemplados com ações realizadas, via de regra, por uma OS (Organização Social), ONG (Organização Não Governamental) ou OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). Por serem mecanismos de transferência de recursos do Estado e cumprir sua função como tal, intensificam o caráter da cidadania, como afirmado anteriormente, mas não somente isso, pois também promovem desenvolvimento social ou econômico, podendo gerar ações de transformação na sociedade a partir do posicionamento de considerar os sujeitos como sujeitos de direitos e não objetos de políticas.

Consequentemente, as ações em seu entorno revelam um comprometimento nas causas e nos problemas existentes nos territórios, buscando agir, em alguns casos, como agente multiplicador dos benefícios recebidos destes processos. O caráter democrático, emancipatório e crítico-reflexivo dos sujeitos deste processo revela um panorama mais profundo do contexto no qual estão inseridos.

Podemos então perguntar: como estas políticas estão estruturadas? Elas contemplam a realidade para a qual se destinam? Qual a relação entre os objetivos dessas ações e os interesses do Estado? Quem cria, escreve/elabora, pertence ou participa da elaboração de tais

políticas?

Outras indagações, ainda, podemos formular se levarmos em conta a complexidade na elaboração de políticas públicas para projetos sociais. Porém, partimos do pressuposto de que as contradições ocorrem desde sua elaboração, pois esta é formulada na modalidade textual, enquanto a prática ocorre na ação e está implícito o ato do fazer. As políticas públicas, de acordo com Stephen Ball (2011), metaforicamente se assemelham a uma peça de teatro, nas quais o texto é escrito, porém, há um processo de criatividade e interpretação, passando por ajustes e acordos secundários, quando necessários, até a sua operacionalização (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A pertinência da presença do sujeito contemplado por uma política pública no processo de elaboração pode contribuir para a validação de propostas e processos que fazem parte da condução da implantação dessas ações na sociedade. As influências que ocorrem desde o início deste processo ratificam a elaboração do texto com objetivos práticos, sem ignorar os resultados que virão a longo prazo, pois estes validam e apontam os impactos das propostas iniciais e conduzem a proposições de novas estratégias recontextualizadas para serem colocadas em prática. Estes resultados podem até desaparecer dentro de outros contextos de realização (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A ação do tempo sobre esta política pública, segundo Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), nos mostra que “o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser inseridos e integrados ao contexto de influência”. (p. 306). Logo, a organização do ciclo de políticas proposto por Ball (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011) contempla a análise de políticas educacionais em cinco contextos: contexto de influência, contexto de produção do texto, contexto das práticas, contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política.

Pretendemos nos aprofundar no que Ball e Mainardes (2011) tratam sobre os cinco contextos e direcionar nosso olhar de análise para descrever essas implicações no processo das três dimensões desta pesquisa: a observação das influências no início do Projeto Guri/SP, os diálogos estabelecidos nos documentos que permearam a instituição pelo contexto dos textos, buscando evidenciar os limites e possibilidades do projeto em seu contexto da prática dentro do paradigma da formação do educador musical para atuar em ambiente inclusivo. Para cada um dos contextos, trazemos as questões adaptadas por Marcondes (2006) para auxiliar na análise da instituição.

Consideramos que o Ciclo de Políticas de Ball (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011) nos ajuda a compreender e a responder os problemas da pesquisa sobre

a dimensão das ações das políticas públicas, políticas educacionais e culturais em relação ao Projeto Guri/SP, por meio da leitura dos registros e documentos, e que nos possibilitou elaborar uma percepção das práticas dos gestores e educadores musicais através dos grupos focais. A análise nos possibilitou compreender as abordagens anunciadas pelo projeto e as assumidas pelos educadores musicais em sala de aula e equipe gestora no contexto inclusivo.

Sendo assim, a pesquisa em foco se apoia na proposta do ciclo de políticas para compreendermos o Projeto Guri/SP anunciado nos documentos e aquele vivido de fato, especialmente, no contexto de influências, produção do texto e das práticas. Os contextos dos resultados (efeitos) e de estratégia política não serão ponto de análise nessa pesquisa devido ao tempo de acompanhamento e desenvolvimento da mesma.

2.2 CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS

Compreendendo um pouco mais sobre o Ciclo de Políticas de Ball (2011), o Contexto de Influências, ponto inicial da nossa análise, consiste na construção da política, predominantemente caracterizada pelas disputas nas tentativas em influenciar os grupos (movimentos sociais, partidos políticos, empresas dentre outros), áreas ou meio em questão, através dos discursos. Por esse motivo as influências contribuem para a definição dos objetivos e problemas sociais e ajudam a delimitar propostas a serem apresentadas e analisadas no contexto de produção textual em que o texto da política é elaborado.

De certo modo, a estruturação de políticas e políticas culturais sofreu influências devido às tensões no campo social e na Segurança Pública, que refletiram no Projeto Guri/SP desde seu início. Tornou-se importante instrumento da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo, no final da década de 90, ao contribuir para a pacificação de violentos conflitos em algumas unidades da antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), atual Fundação Casa, ajudando na ressocialização de jovens, considerados na época como “infratores”, por meio da integração social utilizando a música como aparato.

Por meio da Lei nº 8.074 de 21 de outubro de 1992, que criou o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Fundo Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, instituiu-se a Secretaria do Menor, representante do Poder Público e “assegurando processos contínuos de divulgação dos direitos da criança e do adolescente e dos mecanismos para sua proteção, bem como dos deveres da família, da sociedade e do Estado” (SÃO PAULO, 1992, § 5º, art. 5º, inc. I).

Essa influência se estendeu para um campo de interesses e disputas, pois percebemos

certo interesse primário em demonstrar os resultados das ações musicais na unidade do Tatuapé (com cerca de 250 alunos), gravemente afetada pelas instabilidades oriundas das constantes rebeliões e mortes, num esforço em promover regularmente espetáculos entre os internos da unidade e cantores renomados em salas de concertos ou espaços abertos, a fim de demonstrar os resultados de pacificação por meio da música, alcançados em pouco tempo.

Esse Contexto de Influência dialoga com o Contexto de Prática (que aprofundaremos no próximo tópico) que os educadores musicais se encontravam, por entendermos que estes tiveram necessidade de adquirir aprendizado por meio de suas práticas e novos saberes foram desenvolvidos apesar de não haver relatos de ações de cursos de formação. Nóvoa (2002, p. 57) afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Esse sucesso meteórico demonstrado e consolidado na Capital, conduz o projeto à Secretaria de Cultura, garantindo fomento por meio da Lei Rouanet - Lei de Incentivo à Cultura nº. 8.313 de 23 de dezembro de 1991. Ao mesmo tempo, desperta interesses em outros prefeitos de municípios do Estado, lideranças políticas, patrocinadores e parcerias. Amplia sua garantia de fomento por meio do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fumcad) e do Programa de Ação Social (ProAC).

Percebem-se indícios de influências nos primeiros anos do Projeto Guri/SP, quando se inicia um processo de incentivos e parcerias, começando pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e se estendendo a outras empresas nacionais e internacionais como: Telefônica, Companhia de Seguros do Estado de SP (COSESP), Engenharia S/A Ltda. (ENGER), Hedging-Griffio Corretora de Valores S/A, Instituto Camargo Correa dentre outras empresas de direito público/privado por se manifestarem como colaboradoras do projeto. Marcondes (2006) destaca as influências internacionais, de agências que influenciam o processo de criação de políticas públicas educacionais mencionando o Banco Mundial, OCDE, Unesco e FMI e, no caso do Projeto Guri/SP, por receberem benefícios fiscais vinculam sua marca ao projeto em revelar pequenos prodígios musicais que saltam da periferia e da pobreza ao “estrelato” do mundo erudito ou popular. Esse processo de indução no cenário musical se tornou bastante significativo para a instituição neste início de atividade.

Ao mesmo tempo, gradualmente percebemos um crescimento das manifestações culturais e populares na música ganhando espaço nas escolas e notou-se um crescimento significativo nas ações dos estudantes em seus espaços internos e externos. Essa força cultural ganhou cada vez mais espaço e isso, de certa forma, influenciou na consolidação da profissão

de “professor de música” ou em outros lugares “educador musical” e conseqüentemente no Projeto Guri/SP por contratar esses profissionais.

Pressupomos que esse movimento cultural musical, de certa forma, influenciou na ascensão da promulgação da lei que garantisse o ensino de música nas escolas. Sendo assim, em 18 de agosto de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica. Essa aprovação foi uma grande conquista para a educação musical por promover a valorização e incorporação de conteúdos e formas culturais presentes na diversidade da textura social. Ball em entrevista com Mainardes e Marcondes (2009, p. 306) enfatiza que “o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política”

Para o Projeto Guri/SP essa lei promoveu um fortalecimento da categoria profissional do educador musical gerando interesse de recém-formados pelos cursos formais de música para atuarem com direitos trabalhistas e, conseqüentemente, o projeto por este se mostrar promissor nesse contexto.

O contexto de produção de texto, que vem a seguir, se materializa pelo resultado dos discursos e disputas de interesses sobre o Projeto Guri/SP, que desde sua origem passa por mudanças nos órgãos gestores (diretorias, Secretarias etc.), além das tensões estabelecidas entre os grupos e diferentes áreas que influenciam a política. Ademais, reflete os debates e embates das arenas que se formam entre os grupos sociais.

2.3. CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO

O Contexto da Produção do Texto é a política no sentido formal. É a expressão escrita da política, onde os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Podemos considerar como reflexo das discussões e debates contidos no contexto de influência.

Justifica-se a análise do Projeto Guri/SP sob essa perspectiva, devido a ser um projeto mantido por política pública, estabelecida pela Lei Estadual nº 13.019, de 31 de julho de 2014, contrato de gestão da instituição disposto pela Lei Complementar Estadual nº 846 de 04 de junho de 1998 e alterações subsequentes, o Decreto Estadual nº 43.493, de 29 de julho de 1998 e suas alterações, e considerando a declaração de dispensa de licitação inserida nos autos do Processo de nº 120.762/16, fundamentada no § 1º, do artigo 6º, da referida Lei Complementar e alterações posteriores.

O projeto manifesta sua intenção desde 1995 em atender crianças e adolescentes, alguns em situação de vulnerabilidade social e internos da Fundação Casa (antiga Febem)

com a finalidade de promover a cidadania por meio da música, oportunizando o acesso à cultura e a possível qualificação profissional.

A participação das organizações sociais nessas políticas públicas, como no caso do Projeto Guri/SP, também é garantida na Lei Complementar nº 1.243, de 30 de maio de 2014 que confere ao Poder Executivo do Estado a função de:

Qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas à saúde, à cultura, [...] ao atendimento ou promoção dos direitos das pessoas com deficiência, ao atendimento ou promoção dos direitos de crianças e adolescentes, [...] e à promoção de investimentos, de competitividade e de desenvolvimento, atendidos os requisitos previstos nesta lei complementar (SÃO PAULO, 2014, art. 1º).

E que por isso atua por contrato de gestão, sendo este um instrumento jurídico responsável por regular a pactuação estabelecida entre Estado e sociedade civil, representada pelas organizações sociais. Para o Projeto Guri/SP, que entre 1997 e 2019 foi administrado pela Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG²⁵), adotando esse nome por receber apoio das prefeituras, organizações sociais, empresas e pessoas físicas, constam os deveres e obrigações de ambas as partes, assim como o plano de trabalho elaborado pelo Conselho Consultivo – Conselho de Administração – com participação de representantes da sociedade civil e representantes responsáveis do poder público.

Essa parceria entre a AAPG e a Secretaria de Cultura somente foi consolidada por contrato de gestão em 2004, após esta ser qualificada como organização social.

Ao mesmo tempo que compreendemos essa estrutura no contexto de produção de texto por meio dos contratos de gestão e os desdobramentos que ocorrem em decorrência das influências presentes na perspectiva das políticas, arguimos essa temática ao buscarmos entender como são formados estes conselhos consultivos? Quais as razões de não haver uma abordagem na perspectiva inclusiva? De que forma estabelecem relações com os governos? Como negociam a participação em execuções desses projetos, visto que a opção pela organização social gestora pode apresentar certa arbitrariedade? Tais questionamentos nos permitem refletir e ampliar nossa reflexão e percepção sobre alguns achados, dados explícitos e/ou ocultos desta pesquisa.

Por outro lado, a busca pela excelência na qualidade de atendimento pode parecer utopia, mas também contribui para maior participação da sociedade, buscando que princípios

²⁵ AAPG - Organização Social de Cultura sem fins lucrativos, que tem como missão promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva de música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação. Constituída nos anos 1997-2002 no interior da Secretaria de Cultura/SP a fim de gerenciar o Projeto a partir de um novo modelo da instituição, a Organização Social (Lei Nº 9.637/1998)

como a liberdade e a equidade, sejam, ao mesmo tempo, assegurados e estendidos pela representação política, assumindo que, tanto os fundamentos quanto os procedimentos que estabelecem a cidadania, cumpram seus objetivos, uma vez que sejam capazes de gerar, neste Contexto da Produção do Texto, políticas públicas capazes de assegurar a extensão dos direitos e a inclusão a todos os membros da comunidade para atender as expectativas de todos os sujeitos presentes nesse processo democrático.

Além do contrato de gestão, outros dois documentos do Projeto Guri/SP compõem este contexto: o estatuto social e o regimento interno. Estes apresentam e ratificam os direitos e deveres assumidos no contrato de gestão em consonância com os pré-requisitos das leis estabelecidas pelas políticas públicas, que conferem ao projeto como:

Pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos de caráter educacional, cultural, assistencial e filantrópico, sendo regida por este Estatuto, Regimento Interno e pela legislação brasileira (ESTATUTO SOCIAL DA AAPG, 2018, art.1, p. 1).

Apesar dos documentos firmarem um compromisso entre o projeto e a sociedade, do ponto de vista do Contexto da Produção do Texto, há contradição sobre dois pontos que não são contemplados, tanto pelo estatuto social quanto pelo regimento interno. Em primeiro lugar, não há uma abordagem sobre as necessidades de qualificação dos educadores musicais para atuarem no contexto inclusivo em sala de aula. Os processos necessários e as adaptações inerentes a esse tipo de atendimento não são expostos.

Pressupomos que haja a necessidade de se considerar as proposições apresentadas pelo contexto de influências para que se materialize como regra de conduta para a instituição, firmando um compromisso claro com a temática inclusiva.

Em segundo lugar, no período de gestão da AAPG percebeu-se que não havia clareza quanto ao processo seletivo das vagas oferecidas, desde a abertura para o recebimento de currículos até o encerramento do processo. Essa ausência de transparência dos candidatos inscritos para a(s) vaga(s), parece-nos um mistério a ser esclarecido pelos documentos que regem o Projeto Guri/SP, pois essa prática gera dúvida pela ausência de transparência na aprovação ou reprovação do candidato para a vaga ofertada.

Sendo assim, o texto das políticas é interpretado e reinterpretado a partir do contexto real do sujeito conforme temos afirmado. No próximo tópico, abordaremos sobre o contexto da prática, a partir da análise sobre as percepções das observações dos grupos focais.

2.4 O CONTEXTO DAS PRÁTICAS

O Contexto das Práticas é a materialização da política, ou seja, a política em ação realizada pelos sujeitos, conforme sua interpretação ou reinterpretação, manifestada na execução em contexto real. Em outras palavras, o conceito metafórico que Ball (2011) apresenta anteriormente. Bem notamos aqui quando constatamos que a política proposta (texto) é uma e a política vivida (contexto de práticas) é outra. Dessa forma, esses três primeiros contextos não ocorrem de forma linear, mas estão interrelacionados.

Nesse contexto, a interpretação das políticas é assumida pelos sujeitos conforme suas experiências, histórias de vida e contexto local. Nenhuma política é interpretada igualmente em outro local ou com outros sujeitos. A dinâmica social permite as diferentes interpretações e reinterpretções de determinada política.

Como mencionamos anteriormente, a metáfora utilizada por Ball na entrevista com Mainardes e Marcondes (2009) ilustra muito bem a dinâmica do contexto da prática das políticas públicas educacionais. É relevante, nesse contexto, ouvir os sujeitos que atuam na ponta da política para que possam contribuir para adequações, segundo o contexto inclusivo em sala de aula de música.

No caso do Projeto Guri/SP, ao longo da pesquisa, percebemos indícios de contradições entre o proposto pelos documentos (estatuto social, regimento interno, relatório de atividades e contrato de gestão) e o vivenciado, o que foi observado nas entrevistas dos grupos focais entre gestores e educadores musicais (2º semestre de 2020).

Das proposições apresentadas pelas políticas educacionais na perspectiva inclusiva, foco da nossa pesquisa, percebe-se uma preocupação em considerá-la e implementá-la no Projeto Guri/SP, porém, tanto a demanda quanto a complexidade dos casos trouxeram desafios à instituição em buscar meios de atendê-las. Cumprir as determinações impostas por lei e garantir aos estudantes os compromissos assumidos nos documentos trazem importantes reflexões sobre o processo formativo do educador musical para atuar no ambiente inclusivo.

Para o Contexto das Práticas, notamos que os educadores musicais consideraram os saberes adquiridos durante suas práticas, pois entenderam que as experiências vivenciadas nos diferentes ambientes inclusivos nos polos são elementos formativos para si e perceberam a importância que estes atribuem à relação ensino-aprendizagem.

O fato de compreenderem o compromisso que a instituição assume ao receber estudantes com deficiência/transtornos, faz eles se sentirem responsáveis em ensinar música em sala de aula, se esforçando da melhor forma possível para garantir um atendimento efetivo

e buscando atribuir excelência no ensino apresentado, apesar de em algumas situações se perceberem impotentes para resolver. Notamos que estes educadores musicais interpretam a lei como lhes é contada e não realizam consulta na origem de sua publicação para que, dessa forma, possam interpretá-la de acordo com suas realidades nos polos em que atuam.

Uma das contradições percebidas é que a maior parte da busca por qualificação dos educadores musicais é de origem autodidata, por meio de acesso aos conteúdos disponíveis na Internet (Youtube ou sites relacionados à temática). Notamos que essa prática é uma das principais ferramentas de qualificação profissional destes educadores musicais para suas atuações nos polos nos contextos inclusivos.

Como citamos anteriormente, no contexto da produção de texto, ratificamos o compromisso assumido pela instituição para a capacitação profissional de seus funcionários e equipe técnica para todos os atendimentos, inclusive alunos de situação de estudantes de inclusão, conforme nos afirma:

Para a consecução de seus objetivos a ASSOCIAÇÃO poderá:
Promover o treinamento, capacitação profissional e especialização técnica e científica de recursos humanos (ESTATUTO SOCIAL DA AAPG, 2018, art. 4, inc. 7, p. 2).

As percepções apuradas durante os grupos focais evidenciam que as propostas apresentadas nos treinamentos e capacitações para os educadores musicais se mostram pouco eficazes para os atendimentos em sala de aula devido à complexidade do perfil de estudantes com deficiência/transtornos.

Percebemos que não há resistência da parte dos educadores musicais com relação às propostas apresentadas neste contexto, porém, nota-se uma contradição entre o que é anunciado pelo texto e o que é vivenciado na prática. Isso somente reforça o que temos destacado até aqui, sendo que as pesquisas realizadas de forma autônoma pelos educadores musicais em ambientes virtuais, a troca de conhecimento, dificuldades, insatisfações, dúvidas entre os próprios pares e a reflexão sobre as práticas, sejam elementos fundamentais, conforme eles nos apontam, para garantir o atendimento inclusivo em sala de aula, além de servir como alento às ansiedades e angústias diante dos dilemas enfrentados no cotidiano.

Nas circunstâncias percebidas nos diálogos com e entre os educadores musicais, pouco se nota a prospecção ou a garantia para debater esta temática e que possa provocar alterações textuais nas leis ou nos documentos institucionais analisados.

Consideramos que grande parte da equipe considera que somente as experiências em inclusão contribuí para sua formação e lhes garante uma perspectiva emancipatória,

autônoma, crítica e reflexiva. Tais experiências vivenciadas nos polos no contexto da prática se contrapõem ao proposto pelo estatuto social e regimento interno.

Da parte da equipe gestora, as percepções apuradas no contexto de prática têm forte relação com os compromissos assumidos em lei e pela instituição. Percebemos que há uma preocupação e consciência das responsabilidades cabíveis a ela, e por isso busca ampliar esse olhar inclusivo e propor ações que possam garantir um efetivo atendimento.

De tantas demandas recebidas pela equipe gestora do Projeto Guri/SP, como qualidade do ensino, cuidados com a equipe técnica (supervisores e educadores musicais), material pedagógico, treinamento, contratação etc., nota-se que a inclusão de estudantes com deficiência/transtornos se tornou mais uma diante da demanda e dos problemas inerentes às rotinas.

Apesar da consciência e urgências que surgem dos atendimentos inclusivos, há uma latência entre o conhecimento dos fatos e as ações a serem tomadas e implementadas. Notamos que isso se dá devido aos acontecimentos nos polos serem notificados por meio dos supervisores em suas visitas sazonais e depois reportadas aos gestores. Com isso, as ações adotadas pelos educadores musicais para resolver os dilemas, normalmente ocorrem antes do retorno ou do parecer dos gestores.

Mesmo que haja a busca em se garantir o que a lei propõe, notamos que há dificuldade em aplicá-la de forma assertiva por diferentes fatores como investimento em visitas mais constantes dos supervisores, domínio e conhecimento sobre inclusão e conteúdos transversais sobre este assunto, desenvolvimento de linguagem alternativa para aplicação em estudantes com TEA em música, treinamento constante da equipe pedagógica, aproximação com entidades do entorno que atuam nos contextos de inclusão dentre outras ações.

Acreditamos que há muito que ser discutido e analisado nesse amplo diálogo entre o contexto de influência, produção de texto e prática no Projeto Guri/SP, sob a perspectiva inclusiva, pois compreendemos que adotar um olhar sobre a realidade e os fatos pode nos ajudar a avaliar as implicações de tal política, com o objetivo de identificar as transformações e mudanças que ocorreram na dinâmica social.

2.5. A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MUSICAL NO PROJETO GURI/SP

O Projeto Guri/SP vem ao encontro de uma realidade democrática, dialogando com os princípios apresentados sobre a Cidadania Cultural com uma identidade sólida e com objetivos concretos, alargando o conceito de educação musical e inclusão social entre as diferentes camadas da sociedade, ao afirmar que todos os sujeitos e grupos são seres culturais

e sujeitos culturais, contrariando os valores de uma visão liberal. Ao mesmo tempo, o Estado deixa de ser exclusivo na produção de conteúdo cultural e com isso permite uma ampliação da dimensão pública da cultura, com os cuidados de não se perder de vista o caráter público dessas ações, sem se deixar esvair nas amarras dos interesses privados.

Sendo assim, o Projeto Guri/SP atua como:

Um programa da Secretaria de Estado da Cultura que oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos gratuitos de iniciação musical, canto coral, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, percussão, teclado, tecnologia musical, luteria e piano. Atende a crianças, adolescentes e jovens (entre 6 e 18 anos nos Polos e Polos Regionais e de 12 a 21 anos nos Polos Fundação Casa) que são beneficiados com 2 a 5 horas semanais de aulas coletivas, dependendo do estágio de aprendizagem em que se encontram. Os alunos do Projeto Guri/SP são considerados em sua integralidade, e as equipes estão capacitadas para direcionar demandas de natureza social que prejudiquem o acesso. O contexto de produção de texto, que vem a seguir, se materializa pelo resultado dos discursos a permanência e o aproveitamento dos alunos nas aulas, por meio da articulação das Redes Locais que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente - SGDCA (GOVERNO DO ESTADO DE SP, 2016, p. 26).

Isso nos mostra que um projeto cultural, como o Projeto Guri/SP, coloca-se tanto na perspectiva da democratização da cultura como no direito à fruição, popularizando e promovendo o acesso às artes eruditas, bem como caminha em direção da democracia cultural, debatendo o que é bom ou mau da cultura, engajando-se na ampliação do capital cultural de uma coletividade de forma ampla e sustentável (COELHO, 1997), despertando ainda a experimentação, a informação, a memória e a participação, como ações claras que vão contra a violência visível e invisível (ou dissimulada), o universo da *mass mídia*²⁶, o populismo e o elitismo oligárquico.

No que tange ao caráter da violência, percebemos que as ações do projeto trazem uma maior compreensão crítica da sociedade e da história brasileira. Sobre *a mass mídia*, o Projeto Guri/SP se coloca numa posição contrária aos modelos padrões da “massa”, apesar de comumente haver tensões entre os projetos e as secretarias devido às narrativas construídas pelos gestores, que muitas vezes, se mostraram contrárias aos interesses políticos, porém, este suscita ainda um caráter expressivo, experimental e diversificado de criação cultural.

Nesta condição observamos, a princípio, que o Projeto Guri/SP, especificamente os polos, objetos da nossa pesquisa, localizados na Baixada Santista, nos municípios de Santos e de São Vicente, com a oferta de cursos de: percussão, violão, iniciação musical, violino, viola, violoncelo, contrabaixo acústico, coral juvenil, clarinete, percussão, saxofone e flauta

²⁶ Meios de comunicação que visam fornecer informações ao maior número possível de pessoas simultaneamente. A primeira mídia de massa foi a imprensa escrita (jornal), depois o rádio, em seguida a televisão e, finalmente, a internet.

transversal em Santos e cursos de: cavaco, clarinete, contrabaixo acústico, flauta transversal, percussão, trombone, trompete, saxofone, viola, violão, violino e violoncelo em São Vicente, contribuem para o resgate da identidade dos sujeitos na sociedade, incentivando e contribuindo para a inclusão social, de modo que se valorize as culturas e as artes produzidas por meio da música.

Atualmente, na região da Baixada Santista, o polo de **Santos** possui duas unidades; uma na região central da cidade e outra na Zona Noroeste (situada na periferia). O polo **São Vicente**, com uma unidade, está localizado próximo ao centro da cidade. Os relatórios disponíveis para consulta da instituição não revelam especificamente quantos estudantes possuem cada polo, porém, notamos que as características sociais se aproximam das características locais de cada município.

Preservando os fundamentos da cidadania cultural e da inclusão social, por meios que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou preconceitos raciais, oferecendo oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos, percebe-se que o Projeto Guri/SP, em seus documentos, tem buscado atender a crescente demanda inclusiva proveniente de diferentes contextos sociais e garantida por lei, além das influências locais socioculturais sofridas em seus polos.

Para esclarecer um pouco mais sobre esse assunto, salientamos as bases da Lei Brasileira de Inclusão nº. 13.146/2015, que:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;^[1] III - a limitação no desempenho de atividades;^[1] IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015).

Com isso, ao longo dos últimos anos, o Projeto Guri/SP, aparentemente, colabora para a desestruturação do aparato mitológico e ideológico sobre possíveis equívocos dos padrões sociais e assim, gradualmente, ressignificar a arte por meio da música. Assim, o projeto tem buscado garantir essa ressignificação afastando-se dos princípios impositivos do *mass mídia*, valorizando os aspectos culturais, a inclusão e as diferentes formas de expressar a música. Porém, entre o anunciado e o vivido, percebe-se que permanece como fruto de muitas tensões e múltiplos interesses.

Devido ao seu amplo alcance em todo Estado de São Paulo, parece-nos difícil

mensurar e dimensionar as consequências que o Projeto Guri/SP sofre quando atingido pelas influências políticas e culturais nos municípios, por compreender que este ambiente é fortemente marcado por interesses e tensões, como também diferentes pontos de vista, como numa peça de teatro (BALL, 2011), as formas de interpretar ou reinterpretar as leis.

Na dimensão que esta pesquisa se propôs, analisando os polos da Baixada Santista, em Santos e São Vicente, nos parece difícil apresentar uma análise sobre até que ponto tais políticas, considerando também as políticas locais, promovem certo controle social que dialoga com as propostas do projeto ou se estas políticas as excluem, mas apresentaremos o resultado de nossas percepções sobre este assunto, por meio dos instrumentos que utilizamos na pesquisa nos contextos de influências, produção de texto e de práticas.

2.6. ORIGEM E ORGANIZAÇÃO DE ABRANGÊNCIA DO PROJETO GURI/SP

Ao longo dos anos, o Projeto Guri/SP, desde sua fundação, passou por diferentes fases devido às mudanças de gestão, tanto interna do projeto, como na Secretaria de Cultura, além das mudanças governamentais do Estado. Essas mudanças influenciaram na transformação das concepções de formação dos estudantes e atendimentos inclusivos.

Procuramos apresentar uma cronologia conforme ocorreram mudanças de diretoria na gestão interna do projeto, desde a origem - ênfase no atendimento inclusivo socioeconômico e erradicação de estudantes em situação de vulnerabilidade social - até o surgimento do GURI INCLUSIVO, os resultados quantitativos e qualitativos obtidos e, conforme o período descrito nos itens, valorizar as ações observadas em uma perspectiva inclusiva. Para melhor contextualizar nossa análise, inicialmente focaremos em dois períodos específicos: o primeiro de 1995 a 2006, o segundo de 2007 a 2009 e, por último, o GURI INCLUSIVO.

2.6.1 DE 1995 A 2006

O Projeto Guri/SP nasceu de uma iniciativa de Elisabeth Parro em 1995, que na época era primeira-dama do município de Osasco, cidade do Estado de São Paulo. Sua inspiração ocorreu durante uma visita ao município de Ouro Verde (SP), onde conheceu um projeto social que promovia a inclusão social por meio da música e por isso surgiu a ideia de um projeto que fosse possível expandir por todo o Estado de São Paulo.

Inspirada e motivada por esses ideais, Parro apresentou este formato de projeto ao

secretário de Cultura do Estado, Marcos Mendonça (1995-2002), que aceitou a proposta de iniciar com um polo piloto na Capital conforme:

Eu fiz o projeto. O secretário foi ao hospital de Ouro Verde visitar um trabalho de orquestra com crianças do campo. O Guri nem existia nessa época. Ele voltou encantado! A proposta de fazer um projeto igual ficou uns três meses rodando. [...]. Houve muitas conversas e decidimos que só poderíamos ter certeza de algo se fizessemos um piloto (PARRO, 2000, p. 2).

Sendo assim, foi implantado o Projeto Guri durante a gestão do governador Mário Covas (PSDB) - (1995-2001), e foi consolidado na administração seguinte do governador Geraldo Alckmin (PSDB) - (2001-2006).

A estrutura técnica musical era inicialmente coordenada por Nurimar Valsecchi como diretora Artístico-Pedagógica e o projeto apresentava como público-alvo crianças e adolescentes entre 8 e 18 anos que poderiam ter ou não algum conhecimento musical, porém, com a necessidade de que estudassem em escolas regulares e fossem assíduos. Objetivava, também, resgatar a cidadania de crianças de baixa renda, tendo a cultura como instrumento de inclusão social.

Percebe-se a busca da valorização dos direitos e o respeito à criança/adolescente como cidadão de direito, algo que questionamos se já ocorreu em nosso País, pois “Muito já se escreveu sobre a ausência de cidadania — no sentido de consciência e fruição de direitos — e até mesmo sobre a ausência de ‘povo’ em nosso País” (BENEVIDES, 1994, p. 1).

Enfatizamos esse ponto por notarmos um afastamento atual do exercício democrático e a ausência do respeito integral aos direitos humanos, o que nos motiva a defender ainda mais a educação como patrimônio cultural e público, um instrumento de justiça social e de correção das desigualdades provenientes da posição e da riqueza (TEIXEIRA, 1994).

Com aprendizado coletivo, as aulas do Projeto Guri/SP foram iniciadas na Oficina Cultural Amacio Mazzaropi, no bairro do Brás, em São Paulo, com 180 crianças e adolescentes e sob supervisão de professores especializados em formação musical sob a perspectiva, principalmente, da performance, em instrumentos de corda, sopro e percussão, convergindo para a formação de orquestras, corais e conjuntos de violão, viola e cavaquinho, como prestadores de serviços à AAPG entre os anos de 1995 e 2006.

Ainda nos acrescenta Parro

A primeira coisa de que precisávamos era dos instrumentos. Comprei tudo fiado de um amigo de Osasco. Fizemos um piloto na oficina Marcos Mazzaropi em 1995 com 120 crianças, e naquele mesmo ano fizemos uma apresentação da orquestra, no próprio auditório da oficina. Ninguém acreditava no que estava acontecendo. Em

1996, paramos porque não havia verba, mas eu não desisti (PARRO, 2000, p. 2).

No final de 1996, realizou-se uma apresentação de notória relevância no contexto dos movimentos de inclusão sociocultural. Segundo Parro (2020), “quando o Guri surgiu na cultura do Estado, ele veio na contramão, fazendo a inclusão através da música”. E ainda acrescenta:

Guardamos os instrumentos e em meados de 1996 nos chamaram para fazer o trabalho na Febem. Então, fizemos os primeiros dois polos. O Guri é um projeto social, não dá para você ensinar música a uma criança com a barriga roncando de fome. Agora nós vamos abrir um polo aqui no Centro, em frente à Sala São Paulo, que atenderá todas as crianças da região e meninos de rua. Eu estou preparando um polo com chuveiro, banheiro etc., porque não dá para pegar um menino que estava cheirando cola na rua e simplesmente trazê-lo para cá. Precisamos ficar atentos e verificar se ele quer mesmo, daí checar as possibilidades. Com a minha experiência hoje, acho que todo menino de rua, todo infrator e todo drogado merecem uma oportunidade na vida, é o direito de todo cidadão. A grande maioria que tem essa oportunidade escolhe o melhor caminho. Você pode não formar músicos, mas pode dar oportunidades. Eu sei que há pessoas achando um absurdo eu querer ensinar música para quem está morrendo de fome. Mas com a música é diferente. O jovem vai ouvir, vai entrar no cérebro dele, no coração. Quem não se envolve com música? É uma terapia. E quando você trabalha com isso, mostra à pessoa que ela é um ser humano como todos, basta ela querer (PARRO, 2000, p. 3).

Percebe-se um grande entusiasmo por parte da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo diante dos resultados obtidos tão rapidamente em suas propostas iniciais, como também com a relevância do caráter assistencial e social que o projeto assumiu em sua origem, e os impactos que ocorreram devido à adesão nos territórios no entorno das unidades e no ano seguinte, ampliou suas atividades na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), Unidade Tatuapé, com o objetivo de reinserção social dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Isso coloca o Projeto Guri/SP numa condição de agente de interação entre os internos e a sociedade, e não de inclusão, pois tais ações se apresentam como processos que nos levam a compreender, de forma mais ampla, as intenções políticas e sociais, bem como a diminuição da abrangência da desigualdade de oportunidades dos estudantes dos cursos. De certa forma, pressupomos uma melhoria de oportunidades, melhores condições de vida e participação social e política desses estudantes com a ampliação cultural desenvolvida nas interações e aprendizagens nos cursos do Projeto Guri/SP.

Ao mesmo tempo, existem temas observados nesse contexto que nos fornecem indícios de que as concepções a respeito de democracia e direito se mesclam com princípios neoliberais político-econômicos e ideológicos pela ineficiência do Estado em gerir a

segurança pública. Essa ineficiência é causada por diversos problemas de ordem social e a educação pública, sendo que esta última vem sendo sucateada ao longo dos últimos anos, seja pela ineficácia das ações dos governos (em especial, do Estado de São Paulo e também em âmbito federal, na atualidade), seja pela presença crescente da iniciativa privada por meio dos grandes conglomerados econômicos que adentraram na educação como produto de mercado e consumo.

Essa parceria com a Febem fez com que o Projeto Guri/SP fosse implantado também nas unidades da Mooca, Parada de Taipas e Pirituba, sendo destaque do jornal Folha de S.Paulo em junho 1997²⁷, que cita o projeto como responsável pela redução das fugas na Unidade Tatuapé em 41% em relação ao ano anterior, principalmente por desenvolver a autoestima do adolescente interno, segundo relatado pela diretora técnica da fundação, Vanda Rosa Teixeira. O jornal traz ainda outros dados de ex-internos que deixaram unidades da Febem em outras localidades para participarem da orquestra do Projeto Guri/SP e outros que foram inseridos no mercado de trabalho.

Em declaração pública, Marcos Mendonça (1999), secretário de Cultura à época, enfatiza a conversão das ações do Projeto Guri/SP na perspectiva da segurança pública e não associada diretamente ao direito à cultura, e ratifica o destaque da mídia impressa quando aponta que:

O programa pretende promover a autoestima dos participantes, muito mais do que propriamente ensinar música. Na última rebelião na Febem do Tatuapé (Zona Leste da Capital), onde há um polo, os menores guardaram os instrumentos em uma sala que foi a única a não sofrer depredações. Desde o início do projeto na unidade, o número de fugas caiu 42%. As crianças que desejarem continuar com o estudo musical após completarem 18 anos e que forem consideradas aptas pelos maestros dos polos têm a possibilidade de conseguir bolsas de estudo no conservatório de Tatuí ou na Universidade Livre de Música, na Capital (MENDONÇA, 1999, p. 03).

Essa socialização resultou no desenvolvimento das orquestras-escola, grupos de canto coral infanto-juvenis e grupos de diferentes formações (cameratas de violões, percussões, sopros e metais) e logo se tornou um núcleo promissor para a revelação de talentos que, aos poucos, seriam revelados pelo projeto e por isso se consolidava como centro técnico e de aprimoramento do ensino de música e ambiente de reconstrução e fortalecimento da cidadania de crianças e adolescentes, pelo qual, a música se tornou agente transformador.

De certo modo, foi impulsionado também pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990), que aponta importantes diretrizes

²⁷ Caderno Cotidiano – Matéria: Projeto reduz em 41% fugas na Febem: Internos aprendem música e fazem apresentações externas; iniciativa colabora para melhorar a disciplina deles. Repórter: Luciana Schneider. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff060634.htm>

para uma proteção integral da criança e do adolescente como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais.

Com resultados exponenciais alcançados tão rapidamente, o Projeto Guri/SP é agraciado pela presença de cantores nacionais consagrados que se encantam com o trabalho desenvolvido e que atinge diferentes classes sociais e esses cantores passam a ser padrinhos da causa.

Ainda em 1997, nesse mesmo mês (junho) ocorreu uma apresentação em grande evento com a Orquestra e Coral da Febem no Memorial da América Latina, em São Paulo, com a participação do cantor Toquinho²⁸. A repercussão deste evento alcançou tamanha relevância pelo fato de haver a presença dos adolescentes de unidades da Febem, em meio ao alto número de rebeliões que estavam ocorrendo nas unidades do Estado e pelas dimensões pejorativas de tais ações, tanto na sua função social, no que diz respeito à ressocialização, quanto à escolarização da marginalidade criminal.

Em setembro desse ano ainda (1997), ocorreu outra apresentação do Projeto Guri/SP com o cantor Milton Nascimento²⁹ com os adolescentes da Febem no Parque da Independência, localizado no bairro do Ipiranga, em São Paulo.

Para que todo esse resultado ocorresse, pressupõe-se alto nível técnico da equipe pedagógica, como também comprometimento desses profissionais com metas estabelecidas, assim como uma boa formação musical dos educadores, apesar de não haver relatos sobre esse aspecto nos documentos aos quais tivemos acesso do Projeto Guri/SP. Com essa estrutura técnico pedagógica-musical, nota-se que houve uma acreditação quanto à capacidade de expansão e implantação de novos polos do projeto no âmbito do Estado de São Paulo.

Segundo Parro (2020): “no período das novas ações para transição de Febem para Fundação Casa, não somente com mudança de nome, mas as unidades seriam distribuídas pelo Interior do Estado dentro das cidades grandes e de médio porte [...] cada cidade que aceitasse um núcleo da Fundação Casa recebia um núcleo do Projeto Guri/SP, dentro da *Fundação* e fora da *Fundação* [...] atendíamos o núcleo da *Fundação* e a cidade recebia o Projeto Guri/SP”.

Isso, de certa forma, fortaleceu a importância do projeto no Estado e pressupomos que justificava também os investimentos empregados na manutenção e na preservação das ações de expansão. As ações que se mostraram inicialmente numa vertente cultural, ao longo desses

²⁸ Cantor, compositor, violonista brasileiro e parceiro de Vinícius de Moraes. Das principais composições estão a música Aquarela e a obra infantil Arca de Noé, Tom & Vinicius.

²⁹ Cantor, compositor, multi-instrumentista brasileiro e ganhador de diversos Grammy Awards (prêmio da Academia de Gravação dos Estados Unidos)

primeiros momentos de existência do Projeto Guri/SP, aos poucos se revelaram como aparato de reparação dos problemas de segurança pública.

Os intensos conflitos internos nas unidades da Febem revelaram um Estado acuado e impotente para resolver tamanho descontrole e falta de direção na recuperação de crianças/adolescentes que estavam tutelados pelo poder público. A busca pelo “civilizar” crianças/adolescentes num contexto extremamente tenso, fez do projeto uma ferramenta para conter a angústia social, mas também um caminho de esperança para a transformação social a partir das duas dimensões que o projeto propunha.

Numa perspectiva social, a consolidação dos estereótipos de projeto social para “pobre”, condicionou a necessidade de receber benefícios culturais e, com isso, ganhar notoriedade. É a máquina da “pobreza” em favor de interesses da assimilação cultural conforme Quadros 5 e 6 (Apêndice VIII) com as publicações abaixo:

QUADRO 5 – JORNAL O ESTADO DE S.PAULO

Título da Matéria	Data
Música transforma vida de 250 guris da Febem	19/07/1999a
Arte é usada para elevar autoestima de jovens; Música erudita torna-se um atalho para a cidadania	21/08/1999b
Chance para os menores da Febem	02/12/1999c
Arte recupera menor infrator da Febem	25/04/1998
Ocupando mentes	05/05/2000a
Projeto Guri leva música a crianças carentes	05/06/2000b
Jovens da periferia representam o Brasil em NY	04/05/2002

Fonte: elaborado pelo autor

QUADRO 6 - JORNAL FOLHA DE S.PAULO

Título da Matéria	Data
Arte faz fuga da Febem diminuir 41%	06/06/1997
Aumentar autoestima é arma contra crime	26/07/1998
Milton canta com meninos da Febem	14/09/1997
Música clássica orquestra as primeiras notas de cidadania	26/07/2001

Fonte: elaborado pelo autor

Poucas são as informações dos demais polos por parte das mídias, tendo como foco o desenvolvimento do projeto nas Febems, e por isso, de certa forma, fica a impressão de que os estudantes são menores infratores e a música uma ferramenta de pacificação e integração social nesse turbulento contexto. Ao mesmo tempo, podemos considerar, de certa forma, que há benefícios da construção coletiva no fazer musical coletivo, resgatando nos sujeitos um sentimento de pertencimento ao grupo como unidade de sentido e de solidariedade.

Para celebrar o Natal naquele ano (1997), o Projeto Guri/SP realizou uma apresentação

na Catedral da Sé, em São Paulo, com cerca de 600 crianças e participação da cantora Jane Duboc³⁰, enquanto no bairro do Bexiga (próximo do Centro), iniciava-se a formação de uma orquestra com cerca de 400 crianças que moram em cortiços na região.

Apesar dos resultados significativos e da popularidade que o Projeto Guri/SP alcançou em pouco tempo, não havia uma preocupação com a inclusão de pessoas com deficiências/transtornos, além deste assunto não ser tão abordado nos contextos de educação, quiçá em educação musical.

No ano seguinte, em março de 1998, o Projeto Guri/SP chega ao Movimento dos Sem-Terra (MST), inaugurando um polo no Pontal do Paranapanema com cerca de 350 crianças e adolescentes, filhos de “lavradores”, ganhando destaque mais uma vez no jornal Folha de S.Paulo³¹, mostrando a condição precária de vida dos alunos, que nem por isso, impedia tais crianças e adolescentes de estudar música e sonhar com um futuro promissor que ela poderia lhe dar por meio da arte. Não só isso, mas possibilitava também integrá-los socialmente em busca de uma efetiva cidadania.

Os repetidos sucessos em apresentações anteriores oportunizaram aos estudantes do projeto a apresentação no Festival de Campos do Jordão/SP, com a presença do governador Mário Covas (PSDB) e do presidente da República Fernando Henrique Cardoso (PSDB), gravação do CD “Ouviram do Ipiranga” (com hinos tradicionais) e o lançamento do CD no Theatro São Pedro, em São Paulo, juntamente com o pianista Artur Moreira Lima³², encerrando com uma apresentação na Sala São Paulo³³ com Toquinho e a cantora soprano lírica Celina Imbert³⁴ no especial “Herdeiros do Futuro”. Em 2000, o Projeto Guri/SP foi premiado com o Prêmio Multicultural Estadão (projeto realizado pelo jornal O Estado de S.Paulo de 1997 a 2003, aberto a todos os campos da cultura com o objetivo de estimular ações transformadoras no país) pelos trabalhos realizados e recebe a premiação em

³⁰ Cantora, compositora e escritora brasileira uma das maiores vozes da música brasileira pela Revista Rolling Stone Brasil (década de 1980), e com temas românticos e trilha de novela. Indicada em 2006 ao Grammy Latino como "Melhor Álbum de MPB.

³¹ Caderno Ilustrada de 14/08/1998 – Matéria: Polo Cultural - Projeto Visa Educar Jovens pela Música – Reportagem Local. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq14089841.htm>

³² Pianista erudito brasileiro que aos seis anos foi considerado um dos maiores instrumentistas de piano do mundo. Ficou conhecido e elogiado pela interpretação no piano das obras de Frédéric Chopin.

³³ Sala de concertos onde ocorrem apresentações sinfônicas e de câmara. Faz parte do Centro Cultural Júlio Prestes, na antiga Estação Júlio Prestes, uma histórica estação ferroviária. Localizada no centro da cidade de São Paulo.

³⁴ Cantora lírica brasileira, apontada pela crítica como um dos maiores sopranos brasileiros de todos os tempos. Protagonizou em óperas como Fosca (Carlos Gomes), Cavalleria Rusticana (Mascagni), Werther (Massenet), Madame Butterfly e Tosca (Puccini), O Castelo do Barba-Azul (Bartók), Tannhäuser e A Valquíria (Richard Wagner).

apresentação no Sesc Santos com a participação do cantor Moraes Moreira³⁵. Por esse motivo e com essa expansão musical tão rápida, o projeto não tardou em revelar novos talentos. Em novembro (2000), uma estudante ganhou o almejado Concurso Nacional de Violão Erudito Souza Lima, e no ano seguinte, veio o surgimento da Orquestra Paulista Juvenil do Guri com os melhores estudantes do projeto de todos os polos, sob regência do maestro João Mauricio Galindo e estreando no Theatro São Pedro, em São Paulo, com a cantora lírica Celine Imbert.

Com a relevância crescente no contexto cultural e social, Marcos Mendonça consegue apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com isso o projeto ganha projeção internacional, recebendo indicação do ministro da Educação em 2002, Paulo Renato Souza, para participar do Fórum Internacional a Favor da Infância na Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, nos Estados Unidos. O projeto foi representado por duas violinistas, mostrando que o Projeto Guri/SP se tornou um dos mais importantes projetos a oportunizar e a desenvolver experiências socioculturais nas américas.

No fim daquele mesmo ano foi lançado o CD “Herdeiros do Futuro” com o cantor Toquinho e por isso tais relevâncias alcançadas no contexto sociocultural garantem a sobrevivência nas Fábricas de Cultura³⁶ com recursos do BID, uma proposta do Governo do Estado para prevenção à violência entre jovens. Mais uma vez percebemos que prevalece a segurança pública e não o direito à cultura. Nesta fase, o projeto segue intensamente em suas realizações culturais e em ritmo acelerado de expansão por todas as regiões do Estado de São Paulo.

No entendimento do secretário Estadual de Cultura da época, o Projeto Guri/SP se tornou um modelo de educação musical que busca uma educação inovadora que permite a formação de adultos críticos, com sensibilidade estética para avaliar a importância das manifestações culturais que as assistem ou das quais fazem parte. Nessa época (2003) o projeto era organizado em 15 regiões, alcançando 310 municípios pelo Estado com cerca de 1500 profissionais e atendendo a mais de 40 mil crianças e adolescentes, recebendo um importante prêmio: a Ordem do Mérito Cultural, oferecida pela Presidência da República, por indicação do Ministério da Cultura, como reconhecimento pelo trabalho desenvolvido há oito

³⁵ Cantor e tornou-se um dos compositores mais versáteis do Brasil por sintetizar gêneros como rock, samba, choro, frevo, baião e música erudita.

³⁶ Em 2002, a Fundação Seade lançou o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), coordenado pela socióloga Felícia Madeira, por solicitação da Secretaria de Estado da Cultura, com o intuito de viabilizar o empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação de programas na periferia da capital – neste caso, o Programa Fábricas de Cultura (SEADE, 2007). Estes espaços oportunizaram o acesso gratuito a diversas atividades artísticas. Foi criada com o objetivo de ampliar o conhecimento cultural por meio da interação com a comunidade, por meio de cursos e uma programação cultural diversificada.

anos.

As vozes dos estudantes passam a ser amplificadas e, com isso, mostra-se a importância do contato com a música por meio do projeto, tornando-se o cerne de documento oficial da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, por retratar ali sonhos, anseios e expectativas geradas a partir da vivência das apresentações musicais (ponto máximo para o estudante). A seguir, no Quadro 7, podemos observar um breve resumo do resultado das realizações obtidas pelo projeto entre os anos de 1999 e 2004 (Apêndice IX).

QUADRO 7 – PROJETO GURI/SP (1999 A 2004)
(Premiações, parcerias internacionais e produtos)

ANO	PREMIAÇÃO	PARCERIAS INTERNACIONAIS	PRODUTOS
1999			Lançamento do 1º CD – Hinos. A coletânea contempla três hinos: “Hino Nacional”, “Hino da Independência” e “Hino da Proclamação da República”
2000	Prêmio Multicultural de O Estado de S.Paulo, de melhor projeto de fomento à cultura		Lançamento do CD Herdeiros do futuro, com a participação de Toquinho e banda, coral e orquestra do projeto.
2001		Representa as crianças brasileiras na Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em Nova York, a convite do MEC.	
2002		Apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).	
2003	Ordem do Mérito Cultural, oferecida pela Presidência da República, por indicação do MinC		
2005		Participação na 1ª Conferência Orquestral da África do Sul, evento organizado pela WASBE-SA (World Association for Symphonic Bands and Ensembles South Africa).	Lançamento de loja virtual com marcas do projeto: boneco, caneta, adesivo e CD.

Fonte: elaborado pelo autor com base em material eletrônico de divulgação institucional (disponível em: <http://www.projeto-uri.org.br>)

Tais dados nos apontam um início com significativas conquistas e rápida relevância para um projeto de inclusão social por meio do ensino de música na perspectiva cultural nacional e internacional.

Nesse contexto inicial, a inclusão apenas é retratada na perspectiva sociocultural atendendo indígenas, quilombolas em conjunto com a comunidade caiçara primitiva do Vale do Paraíba, sendo que estes apresentavam mais dificuldades de engajamento com o projeto,

mas não há registro de atendimento a crianças deficientes ou com transtornos.

Elisabeth Parro deixou a diretoria executiva do Projeto Guri/SP em 2006, entendendo que o projeto cumpriu seu papel como meio de inclusão social através da música e discordando do rumo institucional que este seguiu. Ainda afirma que “caso continuasse no comando do Projeto Guri/SP, hoje haveria um núcleo em cada município do Estado de São Paulo ou fora do Estado como vinha ocorrendo [durante sua gestão] na cidade Maringá, no Estado do Paraná por meio da parceria com a iniciativa privada” (PARRO, 2020).

Em 2007, Alessandra Costa assumiu a direção do projeto e gradualmente implantou diretrizes quanto à representatividade da música e o papel social que a música pode exercer.

Nesse primeiro período do Projeto Guri/SP, apresentamos a permanência nos ideais de sua fundadora (Parro) e o êxito alcançado na realização de grandes concertos e espetáculos musicais, agregando nomes renomados da música brasileira. Sob a perspectiva social, este também se mostrou por oportunizar às crianças/adolescentes, em grande parte pobres economicamente, uma transformação de perspectiva futura por meio da mudança de paradigmas em seus conceitos, valorizando os princípios da cidadania e da educação.

Além disso, a parceria estabelecida com a Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania para atuar nas unidades da Febem, proporcionou a exposição midiática e política do Projeto Guri/SP como ONG comprometida em promover a esperança de um futuro digno para os internos e segurança para a sociedade.

2.6.2 DE 2007 A 2009

Nessa nova fase com Alessandra Costa na diretoria executiva do Projeto Guri/SP e com direção educacional sob comando, temporário, de Liu Ya Ying (que permaneceu no cargo apenas até o ano seguinte), quando foi assumido por Susana Kruger (2008-2012), o projeto assume uma nova postura pedagógico-educacional, mas mantendo sua gênese.

Ao mesmo tempo ocorre um crescimento exponencial do Projeto Guri/SP pelo Estado e essa expansão gerou tensões na esfera política e a Associação Amigos do Projeto Guri foi alvo de críticas quanto à sua administração. Durante o governo José Serra (PSDB) - (2007-2010) e gestão do secretário Estadual de Cultura, João Sayad (2007-2010), declarações do Maestro John Nescheling³⁷ e a pronta resposta de João Sayad, mostram o desagravo entre ambos e que impulsionou as ações na Secretaria de Estado da Cultura.

³⁷ Foi regente titular e diretor artístico da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo de 1997 a 2008.

Existe um orçamento dado pelo Estado, de R\$ 43 milhões. Há com ele um contrato de gestão que prevê metas. Entre elas fazia parte a Academia (escola da orquestra para aperfeiçoamento de músicos já formados) e as turnês internacionais. O secretário é mal informado por seus assessores. Ele disse à Folha que em 2008 a Academia tinha oito alunos e custou R\$ 1 milhão. Não é verdade. Neste ano ela custa R\$ 680 mil e atendeu a 21 alunos. É a salvação da Osesp. Na secretaria, o Projeto Guri/SP custa R\$ 60 milhões e não forma um só músico (NESCHLING, 2008, número de página ilegível).

São 60 mil alunos. A crítica que músicos fazem é de que o projeto tem um aspecto social muito maior do que o musical. Acho que isso é imutável. Mas é necessário extrair um valor maior do ensino de música (SAYAD, 2007, número de página ilegível).

Nesse contexto inicia-se uma gestão compartilhada dos equipamentos culturais com a sociedade civil entre João Sayad e a ex-secretária Claudia Costin (2003-2005), por ocorrer um processo de terceirização das estruturas e dos programas culturais da Secretaria Estadual de Cultura de São Paulo por meio de Parceria Público Privada (PPP), uma “nova” concepção de política pública para o campo da cultura em âmbito estadual.

Sendo assim, ocorre a regularização dos contratos de trabalho irregulares dos funcionários do Projeto Guri/SP, que até aquele momento, era realizado pela Cooperativa de Música do Estado de São Paulo por meio de um contrato estabelecido com OSCs, (Organizações da Sociedade Civil) - na tentativa de burlar o pagamento direto à pessoa física e que por isso:

Os profissionais do Projeto Guri/SP eram considerados *instrutores*, o que prevê outra faixa de remuneração e outra relação com o trabalho educacional, que, conseqüentemente, deslegitima o ofício do músico professor (SÃO PAULO, 2012, p. 51).

A partir desse período assume-se a proposta de regularização das contratações de funcionários via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), garantindo todos os direitos trabalhistas³⁸ antes não contemplados pelo modelo de contrato com a referida cooperativa e por isso passam a ser tratados como educadores musicais e não mais instrutores musicais.

Compreendendo melhor esse processo de mudança na perspectiva técnico-pedagógica, em 2007 foi realizada uma avaliação dos programas de educação musical e de escolas de música mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo durante a gestão João Sayad e da assessora de música Claudia Toni (formada em História pela Universidade de São Paulo e especialista em políticas públicas para a área cultural), compondo uma Comissão de Avaliação

³⁸ Salário mínimo, Salário família, 13º Salário, Seguro-desemprego, Adicional de hora extra, Licença-maternidade e paternidade, Valores de depósitos e da indenização rescisória do FGTS, Benefícios previdenciários.

e Estudos³⁹ para tratar dos resultados do trabalho de educação musical, como a qualidade do ensino musical pouco satisfatória, o baixo envolvimento dos estudantes; a consequente rotatividade e pouca adesão à proposta, o trabalho social desenvolvido por profissionais sem formação na área, os vários programas da Política Cultural do Estado funcionando isoladamente, sem constituir um sistema integrado de formação em música, a ausência na estrutura do Estado de grupos corais e orquestras infantis e juvenis e a baixa valorização dos professores de música com contratos precários de trabalho (SÃO PAULO, 2012).

Em meio a controvérsias, manteve-se o modelo de gestão por meio das OSCs, e a convite da Secretaria do Estado da Cultura, nesse mesmo ano (2007), uma nova organização assumiu a gestão dos polos do Guri na Grande São Paulo e na Capital: o Instituto das Irmãs Marcelinas (GSM) - associação de direito privado, de natureza confessional, educacional, cultural, assistencial, beneficente e filantrópica, sem fins econômicos e lucrativos - com tradição de oferecimento de cursos de graduação na área da música.

Os polos do Litoral, Interior e Fundação Casa permaneceram sob a gestão da Associação Amigos do Projeto Guri - mantido pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, o Projeto Guri/SP é considerado o maior programa sociocultural brasileiro e oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos.

Segundo Ferrarezi (2007), podemos questionar se a entrada das OSC nas políticas públicas permaneceria ligada numa perspectiva na qual o sucesso individual se desprendia da ética ou se, preocupada somente no cálculo utilitário e no êxito econômico, como parte de uma concepção introspectiva e intuitiva do conhecimento por meio da ocupação do espaço público para a criação de programas sociais. Pressupomos que, contraditoriamente, as OSC podem se deixar influenciar também pela lógica sistêmica do poder e do dinheiro.

A relativização do posicionamento das associações como elemento nas esferas públicas dominadas pelos meios de comunicação, busca interpretações públicas para seus interesses sociais e desempenha certa influência sobre a formação de opinião e da vontade coletiva.

Nessa perspectiva antagônica entre público e privado, percebemos uma sociedade civil formada por grupos organizados cada vez mais fortes, com conflitos renovados em uma

³⁹ Participantes da comissão: Yara Casnók e Marcos Pupo Nogueira (UNESP); Luciana Sayuri, Henrique Autran Dourado e Pedro Paulo Salles (USP); Silvio Ferraz e Esdras Rodrigues da Silva (UNICAMP); Ilza Joly (UFSCAR); e Paulo Zuben (FASM).

constante, análogo a um parlamento e governo que assumem uma função de mediadores, remetendo-se a uma característica do Estado como mediador nessa relação dialógica. Isso, ao mesmo tempo, denota que a publicização do privado e a privatização do público não são incompatíveis.

É um movimento espiral contínuo de transformação a medida que, para novamente decompor-se e recompor-se, estes conflitos, através do acordo continuamente renovado.” (FERRAREZI, 2007, p. 60).

Sendo assim, essa parceria foi proposta com base na experiência desse instituto na parceria público-privado e na filantropia no campo da saúde⁴⁰, além da sua atuação no campo das artes, com a oferta de Ensino Superior privado – Faculdade de Artes da Santa Marcelina, que oferece o Curso de Música (Licenciatura e Bacharelado).

Por isso, na relação público-privado, a esfera pública admite a presença de organizações privadas quando elas pretendem influenciar a opinião pública ou pressionar instâncias legislativas em prol de seus interesses e, ao mesmo tempo, em caminho inverso, quando essas organizações ameaçam comunidades ou a sociedade em geral.

A outra diferença que podemos pontuar entre público e privado se baseia no modo de existência determinado pelas regras de conduta, conforme destaca Bobbio, (2007, p. 18) quando nos afirma que:

O direito público é tal enquanto posto pela autoridade política, e assume de forma específica, sempre mais predominante com o passar do tempo, da “lei” no sentido moderno da palavra, isto é, da norma que é vinculatória porque posta pelo detentor do supremo poder e habitualmente reforçada pela coação (cujo exercício exclusivo pertence exatamente ao soberano); o direito privado ou, como seria mais exato dizer, o direito dos privados, é o conjunto das normas que os singulares estabelecem para regular suas recíprocas relações, mas mais importantes das quais são as relações patrimoniais, mediante acordos bilaterais, cuja força vinculatória repousa, primeiramente independentemente da regulamentação pública, sobre o princípio da reciprocidade.

Essa relação de interesses se mostrou, *a priori*, consolidada pela mídia, principalmente como estratégia de pacificação da segurança pública e não necessariamente como direito à cultura. Se por um lado a publicidade remete à qualidade ou ao estado das coisas públicas, por outro aponta a aparência de uma publicidade com aspecto da sociedade civil elitista, construída sobre uma sólida esfera privada.

Para Gramsci (2007, p. 265), a opinião pública "está estreitamente ligada à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a 'sociedade civil' e a 'sociedade política', entre o

⁴⁰ Administrando hospitais de grande porte e programas da rede básica de saúde como UBSs, AMAs, AMEs, NASF e CAPS.

consenso e a força". Desta condição, deriva que o Estado "quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada", isto é, organiza e centraliza alguns elementos da sociedade civil na direção dos interesses que quer ver colocados. Como o conteúdo político da vontade política tornada opinião pública pode ser discordante, "existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública - jornais, partidos, parlamento - de modo que uma só força modele a opinião e a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica".

A disputa pelo domínio de uma opinião pública em que prevaleça uma só força, se constitui uma luta surda, em que a obtenção do consenso acerca do que constitui interesse público, importância pública, não precisa ser, necessariamente, a opinião ou a vontade da maioria, e não tem um caráter permanente, sendo tão volátil e inconstante quanto a dinâmica interna da sociedade, dividida em vários grupos sociais (SILVA, 2006).

Essa perspectiva neoliberal coloca, de maneira evidente, que tamanho deve ter o público sem interferir no privado, isto é, o agente público deve atuar perante a ausência do agente privado, ou se ausentar para não atrapalhar a harmonia intrínseca às relações privadas. O Estado deve, quando muito, regulamentar o mercado, mas não esterilizá-lo, apenas quando as condições de mercado sejam ausentes ou insuficientes, aí deve estar o Estado em ações corretivas ou compensatórias, ou ainda, deve restringir-se a um conjunto de funções específicas, genéricas o suficiente, para ficar longe de concorrer com o setor privado. Neste processo, Estado e Mercado, enquanto setores emblemáticos da dualidade público/privado se tornam reconhecidos como entidades antagônicas, separadas, distintas, embora permaneçam ligados pela trama social em que se estabelecem e que, simultaneamente, os estabelece (SILVA, 2006).

Esses princípios de certa forma atingiram o Projeto Guri/SP que neste processo reconfigurou a equipe de administração do projeto e aumentou o número de cargos, a reformulação da proposta pedagógica e social e a reorganização dos polos (Litoral, Interior e Fundação Casa) e das sedes administrativas instaladas em grandes cidades, além da Capital.

Há diferenças nos projetos pedagógicos musicais: a AAPG inseriu metas estabelecidas no documento Educação Para a Paz, organizado pela Unesco em 2000. Este foi o Ano Internacional da Cultura de Paz (UN Resolution A/RES/52/15), marco de grande mobilização em favor da paz, pelo qual a ONU constituiu uma aliança entre os movimentos já existentes em favor da Cultura de Paz.

Ganhando força e adesão nesta ação por meio da proclamação da Década Internacional para a Cultura de Paz e Não Violência para com as Crianças do Mundo (2001-2010) (UN

Resolution A/RES/53/25), a ONU definiu Cultura de Paz na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (13/09/1999), publicando como:

Um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e modos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, atacando suas causas para resolver os problemas através do diálogo e negociação entre indivíduos, grupos e nações (resoluções da ONU A/RES/52/13: Cultura de Paz, 1998, p. 1; A/RES/53/243, Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, 1999, p. 3).

Inspirado em Paulo Freire, o GSM elaborou uma proposta pedagógica em uma perspectiva social musical, executada de forma contextualizada, preservando o diálogo e observando as experiências de outros programas de educação musical brasileiros, no sentido de identificar e comparar necessidades, contextos, objetivos e resultados. As obras freirianas utilizadas como referência e distribuídas para todos os educadores foram: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia da esperança* (BRUNO, 2013).

Neste processo inicial percebemos que a atuação da AAPG, em sua organização de gestão, demonstra maior filiação à lógica corporativa, enquanto o GSM opta pela apresentação de propostas originais e elaboradas no interior dos próprios grupos, sendo passíveis de financiamentos exteriores pela concordância e objetivos comuns.

Outro aspecto a ser considerado, já explicitado anteriormente, é a relação com o trabalho artístico por meio da regulamentação da contratação de pessoal via CLT, o que não existia antes, expressando uma ambiguidade por superar a ilegalidade nas relações de trabalho e, por outro lado, a derrota de não serem reconhecidos na condição trabalhista de servidores públicos concursados (SEGNINI, 2006).⁴¹

Percebe-se que aos poucos começou-se a incorporação à música a diversidade dos valores culturais e históricos, conduzindo para um novo olhar, com elementos que se agregavam ao universo musical, antes só presentes na Capital do Estado, e com isso o projeto passou a assumir as peculiaridades dessa construção coletiva e regionalizada (com participação de crianças, adolescentes, famílias, educadores musicais, sociedade civil e Governo).

No primeiro relatório de atividades produzido pelo Projeto Guri/SP, em 2007, a música

⁴¹ O modelo de política cultural que vem se estruturando em âmbito estadual e nacional se constitui de Fundações, Organizações Sociais da Cultura (OSC) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Desde 1998, com a promulgação da Lei Federal nº 9.637 (BRASIL, 1998) que as regula, as ações culturais no âmbito público têm sido submetidas a processos de reestruturação, o que consiste na sua transferência da esfera estatal para a esfera privada de interesse público. Sendo assim, instituições privadas propõem um projeto de gestão para coordenar projetos, escolas e teatros públicos, o que implica na extinção das entidades originais e das relações sociais de trabalho e formação, outrora constituídas em âmbito público e estatal.

é destacada como um direito de todos, mostrando que o projeto alcançou a população quilombola e indígena do litoral Norte do Estado, com a instalação de novos polos em regiões que até então não haviam sido alcançadas e, principalmente, promovendo um intercâmbio cultural entre tradição e técnica.

O fato de o projeto respeitar as tradições culturais de cada localidade e incorporar elementos musicais locais ao seu repertório didático pedagógico, permitiu adaptações de técnicas tradicionais musicais a essas culturas locais. Essa inclusão sociocultural, posteriormente, transformou algumas diretrizes do projeto.

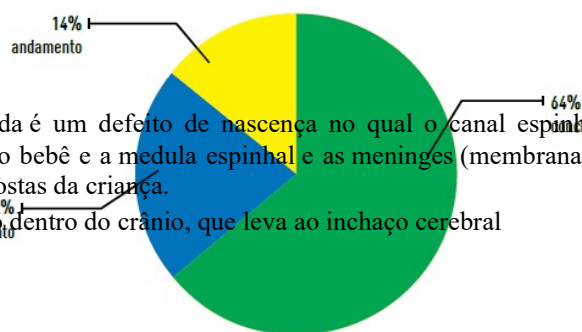
Com as experiências adquiridas no ano anterior, em 2008, ampliam-se as ações inclusivas do projeto seguindo a linha social e assistencial, estabelecendo uma rede de apoio com a inserção de psicólogos e outros profissionais da área da Saúde e encaminhamentos para outros serviços.

Surge o primeiro relato de caso de inclusão de criança com deficiência no Projeto Guri/SP, destacado no Relatório de Atividades desse mesmo ano, no Polo Morro Agudo, em Franca, Interior de São Paulo, na modalidade de Canto Coral e Violão. Ele foi diagnosticado com meningocele⁴² e hidrocefalia⁴³, uma má formação do sistema neurológico que afetou suas pernas e sua mobilidade corporal. Com isso existe a necessidade de adaptação às necessidades de atendimentos, que deem suporte às recomendações das políticas públicas de inclusão no País e de órgãos internacionais.

Com a necessidade de tratar casos semelhantes ao ocorrido no Morro Agudo, a governança do Projeto Guri/SP cria a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), incorporando a equipe de Polos e Parcerias, formada por profissionais das áreas de comunicação social, economia, pedagogia, psicologia e serviço social, tratando as atividades educativas transversais às aulas de música baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs).

As intercorrências de casos de inclusão nos polos começam a ser mapeadas e iniciam-se as primeiras ações, sistematizando os atendimentos de crianças e adolescentes matriculados no projeto, podendo monitorá-los e oferecendo suporte às equipes dos polos para a resolução dos mesmos - conforme demonstrado no Gráfico 1:

GRÁFICO 1 - GRÁFICO DE



⁴² É um dos tipos de espinha bífida. A espinha bífida é um defeito de nascença no qual o canal espinhal e a coluna vertebral não fecham antes do nascimento do bebê e a medula espinhal e as meninges (membrana que cobre a medula espinhal) podem fazer protrusão nas costas da criança.

⁴³ É o acúmulo excessivo de líquido cefalorraquidiano dentro do crânio, que leva ao inchaço cerebral

INTERCORRÊNCIAS – 2008

Fonte: Relatório de Atividades 2008, p. 45 (Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br>)

Algumas temáticas sobre inclusão surgiram em comum entre os polos e foram divididas em subtemas para melhor compreensão e abordagem. São elas: abrigo, adoção, abuso sexual, bullying, drogadição, alimentação, violação de direitos, saúde física e mental, questões comportamentais, questões relacionais, garantia de direitos, orientação em sexualidade, educação, guarda, tutela, emancipação, inclusão de alunos com deficiência, violência doméstica física e violência doméstica psicológica.

De certa forma, a inclusão de pessoas com deficiências/transtornos ganha destaque e por isso carrega um desafio para o Projeto Guri/SP em desenvolver uma política específica, que envolvesse o desenho do aspecto de atendimento desse alunado, a formação de educadores para atender tais demandas e a adequação dos espaços físicos. Por isso estabeleceram-se parcerias com entidades de apoio ao deficiente, consistindo em uma rede de atendimento integrada.

Em 2009, 236 crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência/transtornos já estavam sendo atendidos, porém, sem classificação específica. No segundo semestre inicia-se o PROJETO GURI INCLUSIVO, por meio da contratação da OSCIP “Mais Diferença” para a construção de uma política de inclusão de pessoas com deficiência/transtornos. Num evento, que reuniu a equipe técnica pedagógica formada por supervisores, técnicos e assistentes, promoveram-se debates sobre estratégias e desenvolvimento metodológico para a inclusão de alunos com deficiência, com base nos princípios da igualdade de oportunidades e do desenvolvimento inclusivo. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2009, p. 41).

A proposta para ser implantada a curto, médio e longo prazos, foi dividida em três eixos de trabalho: **formação** de supervisores e técnicos com adaptações de materiais pedagógicos; **acessibilidade** com projetos de adequação; **assessoria para implantação da política de inclusão** - adotando medidas de ações nos diferentes polos do Projeto Guri/SP. Nessa época o Projeto Guri/SP possuía 369 polos, sendo 12 polos regionais, 310 polos nos municípios e 47 polos na Fundação Casa.

Percebemos que neste segundo período do Projeto Guri/SP ocorreram transformações consistentes na gestão, concomitantemente com as que ocorreram nas políticas públicas para

educação musical em todo Estado de São Paulo, o que abarcou as diretrizes do projeto.

Outro ponto importante foi a mudança e tratamento da demanda inclusiva, criando uma diretoria dedicada a assumir demandas com cerne no social, surgindo a Diretoria de Desenvolvimento Social. Isso trouxe a expansão para um olhar assistencial dentro do projeto, contemplando também as famílias dos estudantes, o que pode promover uma melhora no desenvolvimento social por meio da música.

2.7. O PROJETO GURI INCLUSIVO

Em 2010 ocorre a implantação do PROJETO GURI INCLUSIVO, um marco oficial na adoção de metodologias testadas em caráter piloto para pessoas com deficiência/transtornos. Estabelece-se a uma política de inclusão por meio do “Mais Diferença” que atua na produção e no compartilhamento de conhecimentos, práticas e recursos pedagógicos com o intuito de colaborar com a criação e o fortalecimento de iniciativas que ofereçam educação com qualidade para todos. Em seus pilares trabalha para que a partir de diferentes frentes, como assessoria à gestão, formação, pesquisa e articulação pela equiparação de oportunidades de estudantes com e sem deficiências nas vivências e aprendizagens no sistema educacional regular.

A extensão das ações de inclusão com a instituição “Mais Diferença” começa a ser implantada sob supervisão da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) com: Formação e Capacitação, Instrumentação (infraestrutura) e Assessoria e Monitoramento (parcerias). Este primeiro passo ocorreu no polo Estiva Gerbi, na região de Jundiaí, para que tais ações fossem replicadas nos demais polos. Ao mesmo tempo inicia-se o Programa de Bolsa Auxílio por meio das parcerias.

Entre os anos de 2011 e 2012 os relatórios de atividades anuais apresentam poucas ações de formação, ou “capacitação” como explicado anteriormente, para atendimento de crianças/adolescentes deficientes ou com transtornos, porém percebe-

se que em 2011 há uma preocupação dos gestores do projeto com um mapeamento dessas situações e de serviços de atendimento às famílias, criando um Sistema de Intercorrências Informatizado. Em 2012 há apenas um relato nos documentos da ação do PROJETO GURI INCLUSIVO com formação de equipe pedagógica na cidade de Marília com 90 participantes (educadores e técnicos), porém, não há informações dos conteúdos desenvolvidos nesses ambientes formativos.

No ano seguinte, em 2013, a DDS começa a desenvolver políticas que abrangem

acessibilidade, adaptações de instrumentos musicais, material em braille e formação e parcerias com entidades especializadas (Jeunesses Musician). Abaixo segue no Quadro 8 com o Relatório das “capacitações” que ocorreram naquele ano:

QUADRO 8 – “CAPACITAÇÕES” DURANTE O ANO

CAPACITAÇÃO	OBJETO	LOCAL	DATA INÍCIO	DATA FIM	PARTICIPANTES	CARGA HORÁRIA
Boas Práticas para inclusão de pessoas com deficiência	Capacitar os empregados para melhor convivência com pessoas com deficiência	Amigos do Guri	01/01/2013	31/12/2013	118	1h
Inclusão e deficiência no contexto do Polo de Batatais	Estabelecer estratégias possíveis de adaptação do ambiente educacional e práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência	Polo de Batatais	30/01/2013	30/01/2013	11	4h
Inclusivo - Deficiência auditiva	Sensibilizar e capacitar educadores e coordenadores interessados em lidar com alunos com deficiência auditiva	Sala Ampla do Polo Regional Araçatuba	24/05/2013	24/05/2013	19	3h
Inclusivo - deficiência visual	Sensibilizar educadores e coordenadores interessados em aprimorar seus conhecimentos para o trabalho com alunos com deficiência visual e sugerir atividades musicais que auxiliem o desenvolvimento e a inclusão destes alunos em sala de aula	Sala Ampla do Polo Regional Araçatuba	14/06/2013	14/06/2013	19	2h
Inclusão e diversidade no contexto regional Ribeirão Preto	Saber dos participantes qual é a maior dificuldade no ato de ensinar, suas sugestões e sentimentos	Polo Regional de Ribeirão Preto	05/07/2013	05/07/2013	16	4h
Capacitação anual PPP - Ribeirão Preto	Capacitar os empregados da regional com relação às atualizações do PPP, manual de ética e inclusão	Biblioteca Padre Euclides / ACIRP	12/11/2013	14/11/2013	127	16h

Fonte: Relatório de Atividades 2013, p. 65-67 – Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br>

No ano de 2014, na perspectiva da política de inclusão da AAPG, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, Convenção Internacional Sobre os Direitos Internacionais das Pessoas com Deficiência, 2006). Dessa forma apresenta-se a primeira Estatística de Publicação de Atendimento Inclusivo com 453 alunos especiais, representando 1,4% dos alunos do Projeto Guri/SP.

Sua classificação está representada da seguinte forma:

Crianças/adolescentes com Deficiência Intelectual 12% - 56 alunos

Crianças/adolescentes com Deficiências Múltiplas 2,2% - 10 alunos

Crianças/adolescentes com Síndrome/TEA 10,8% - 49 alunos

Crianças/adolescentes sem Identificação 31,1% - 141 alunos

O Quadro 9, a seguir, apresenta em detalhes os dados conforme os tipos de deficiências e as respectivas regionais que estão localizados:

QUADRO 9 – QUADRO COM TIPOS DE DEFICIÊNCIAS E REGIÕES NO ESTADO DE SP

TIPO DE DEFICIÊNCIA	%	Nº de Alunos
Deficiência auditiva	11,9	54
Deficiência física	16,3	74
Deficiência intelectual	12,4	56
Deficiência múltipla	2,2	10
Deficiência visual	15,2	69
Síndrome / Transtornos Espectro Autista	10,8	49
Sem informação / erro	31,1	141
Total	100	453

REGIÃO ADMINISTRATIVA SP/POLO	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
	%	Nº de Alunos
Araçatuba	1,6	38
Barretos	1,0	6
Bauru	1,1	17
Campinas	1,5	72
Central	1,0	11
Franca	1,9	24
Marília	0,9	27
Metropolitana de São Paulo	--	N/A
Presidente Prudente	1,3	55
Registro	1,0	5
Ribeirão Preto	1,8	24
Santos	1,4	12
São José do Rio Preto	1,6	50
São José dos Campos	1,0	26
Sorocaba	1,9	86
Total	1,4	453

Fonte: Relatório de Atividades 2014, p. 43 (Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br>)

Uma das ações ocorridas neste período foi a realização por meio de Educação a Distância (EAD) do Fórum de Discussão sobre Inclusão e a realização do VII Seminário com o Tema “Inclusão e o Ensino Coletivo de Música”, com ênfase na inclusão visual, física e auditiva. Ainda em 2014 foi também estabelecida a parceria com a Federação das APAEs do Estado de São Paulo (FEAPAES).

No ano seguinte, em 2015, percebe-se um maior detalhamento das deficiências e síndromes que o Projeto Guri/SP passa a atender nos polos no âmbito do Estado. As atividades ocorreram em diferentes localidades, mas não há detalhamento sobre esses locais nos documentos disponibilizados pelo projeto.

As estatísticas de atendimento inclusivo neste ano (2015) mostram um aumento em comparação com o ano anterior com 806 alunos, que representa 1,9% dos alunos do projeto.

Sua classificação está representada da seguinte forma:

Crianças/adolescentes com Deficiência Intelectual 18,2% - 147 alunos

Crianças/adolescentes com Deficiências Múltiplas 20,1% - 162 alunos

Crianças/adolescentes com TEA 3,4% - 27 alunos

Crianças/adolescentes com Outras Deficiências 5,2% - 41 alunos

Sem Identificação 19,1% - 154 alunos

O Quadro 10, a seguir, reforça os dados anteriores e apresenta os tipos de deficiências e transtornos dos atendimentos às crianças e adolescentes em suas respectivas regionais onde estão localizados:

QUADRO 10 – QUADRO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR REGIONAL NO ESTADO DE SP / TIPOS DE DEFICIÊNCIA

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR REGIONAL	Total de alunos	%
Araçatuba	78	9,7
Itapeva	71	8,8
Jundiaí	77	9,6
Marília	55	6,8
Presidente Prudente	95	11,8
Ribeirão Preto	110	13,6
São Carlos	95	11,8
São José do Rio Preto	86	10,7
São José dos Campos	49	4,1
São Paulo	35	4,3
Sorocaba	55	6,8
Total	806	100

Fonte: relatório de Atividades 2015, p. 47.(Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br>)

TIPO DE DEFICIÊNCIA	Total de alunos	%
Deficiência auditiva	87	10,8
Deficiência física/motora	35	4,3
Deficiência intelectual / mental	147	18,2
Deficiência visual	135	16,7
Deficiência múltipla	162	20,1
TEA	27	3,4
Síndrome de Down	18	2,2
Outras síndromes	41	5,2
Sem informação/erro	154	19,1
Total	806	100

Fonte: Relatório de Atividades 2015, p. 47 (Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br>)

Em 22 de agosto de 2015, o jornal Folha de S.Paulo, no Caderno FOLHINHA, traz a matéria sobre uma criança do Projeto Guri/SP, de percussão e que tem Síndrome de Asperger (não há registro do polo) e ganha destaque no Caderno com depoimentos de sua mãe, relatando os benefícios que a música trouxe para a sua filha. Na mesma matéria há relato de outra criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), não verbal, estudante de clarinete que, conforme sua mãe relata, ficou mais calma, consegue se concentrar sentada para realizar atividades e faz seus pedidos por meio de versos de canção cantarolados. Há mais um relato de outro, com Síndrome de Down, também estudante no polo São Rafael, na Capital paulista. Por quatro anos essa criança fez aulas de coral e violão. E foi com a professora de música que ele aprendeu a escrever a letra "A", a primeira do seu nome, surpreendendo até os médicos que a tratavam. Não há relatos com detalhes de como esta aluna era tratada na escola regular.

Em 2016, a ação de política de inclusão ocorreu no Polo Itapeva, no Interior do Estado, com a formação da equipe técnica com o tema: “Inclusão”, porém não há informação detalhada sobre a carga horária e conteúdo dessa ação formativa. Neste mesmo ano é estabelecida a parceria com a Associação de Amparo à Criança Deficiente (AACD), localizada na Capital paulista.

No ano seguinte, em 2017, o PROJETO GURI INCLUSIVO apresentou um aumento na estatística de atendimento inclusivo, com 857 crianças e adolescentes matriculados, representando 2,1% dos alunos do Projeto Guri/SP. Ocorre também uma avaliação sob outra perspectiva no perfil de crianças e adolescentes atendidos, sendo observado os que fazem uso de medicamentos em seus tratamentos, conforme Quadro 11 e com o seguinte resultado:

Tratamento medicamentoso

NÃO 542 – 63,2%

SIM 315 – 36,8%

QUADRO 11 – QUADRO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA E TRATAMENTO MEDICAMENTOSO

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA		
Não	40.506	97,9%
Sim	857	2,1%
Total geral	41.363	100%
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E QUE FAZEM TRATAMENTO MEDICAMENTOSO		
Não	542	63,2%
Sim	315	36,8%
Total geral	857	100%

Fonte: Relatório de Atividades 2017, p. 40 (Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br>)

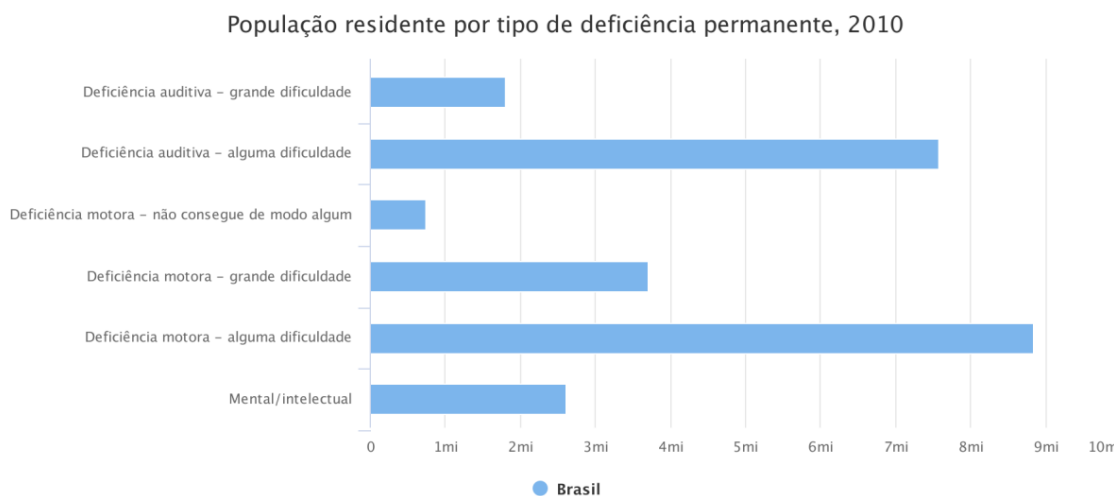
REGIONAL	ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	TOTAL GERAL		
Araçatuba	3733	97,7%	87	2,3%	3820
Itupeva	2226	97,2%	65	2,8%	2291
Jundiá	4403	98,1%	86	1,9%	4489
Marília	4193	98,9%	45	1,1%	4238
Presidente Prudente	5043	98,6%	71	1,4%	5114
Ribeirão Preto	4363	97,7%	104	2,3%	4467
São Carlos	4248	97,6%	105	2,4%	4353
São José do Rio Preto	3815	98,0%	79	2,0%	3894
São José dos Campos	2783	97,6%	67	2,4%	2850
São Paulo	1559	96,1%	64	3,9%	1623
Sorocaba	4140	98,0%	84	2,0%	4224
Total geral	40506	97,9%	857	2,1%	41363

Fonte: Relatório de Atividades 2017, p. 40 (Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br>)

Notamos que tanto o Estado como o Projeto Guri/SP se preocuparam em estabelecer um ambiente que conciliasse as necessidades cotidianas e os recursos disponíveis, ampliando seus marcos nas perspectivas de ação/prática e normativas. A primeira por tratar da garantia que as propostas apresentadas nas “capacitações” fossem implementadas nos polos, esperando melhoria na qualidade do ensino, nas relações em sala de aula e nos possíveis dilemas enfrentados pelos educadores. Em segundo, por fomentar nas gestões (Guri e Estado) decretos, marcos regulatórios, elaboração de normativas, portarias e instruções leis que garantiam que as ações práticas do campo tivessem respaldo.

Analisando ainda sob esta perspectiva inclusiva no Brasil, o Censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos aponta 2.611.536 pessoas com algum tipo de deficiência mental/intelectual, representando 1,4% da população. (Gráfico 2)

GRÁFICO 2 – CENSO 2010 – POPULAÇÃO RESIDENTE POR TIPO DE DEFICIÊNCIA PERMANENTE



Fonte: "IBGE - Censo Demográfico"

"1 - Dados da Amostra.

2 - Para a categoria Total: as pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez.

3 - A categoria **Nenhuma dessas deficiências** inclui a população sem qualquer tipo de deficiência."

Fonte: IBGE (Disponível em: www.ibge.gov.br)

Isso nos mostra que uma pequena parte da população brasileira é atendida por ações que valorizam a cidadania e promovem os direitos por meio da cultura e da educação musical.

Em 2018, o PROJETO GURI INCLUSIVO destaca o trabalho do Coral "Mãos Que Encantam", com crianças e adolescentes com deficiência auditiva no Polo Taquaritinga, na região de Ribeirão Preto e estatística de funcionários em inclusão.

Percebemos as muitas transformações que o Projeto Guri/SP passou. As mudanças internas de gestão, as mudanças ocorridas nas políticas públicas do Estado e nas políticas de inclusão contribuíram para uma visão mais ampla acerca da inclusão no contexto da educação musical e nos benefícios que ela produz.

Ao mesmo tempo, notamos que na primeira fase do projeto, as deficiências/transtornos dos estudantes eram tratadas como algo velado, de forma tímida, ou uma anomalia na sociedade e, aos poucos, a legislação brasileira e suas derivações, passaram a contemplar a inclusão e o direito à educação de todos, porém, notamos que a preocupação estava voltada para os grandes concertos e a vinculação com grandes nomes da música brasileira. Isso muito contribuiu para a consolidação rápida e sólida musicalmente do Projeto Guri/SP.

Com já explanamos anteriormente, o projeto se estabeleceu também como instrumento de pacificação diante da impotência do Serviço de Segurança Pública do Estado, ao reduzir consideravelmente os índices de violência dentro das Febems (alguns anos depois passou a denominar-se: Fundação Casa)

Sendo assim, diferentes eventos nacionais e internacionais que ocorreram ao longo dos últimos anos, têm tratado as causas de inclusão com seriedade e principalmente valorizado a pessoa com deficiência/transtornos como cidadão de direito, provocando mudanças sociais sobre a concepção de inclusão. Por essa razão as concepções acerca da inclusão estão sendo transformadas em nossas sociedades.

No Projeto Guri/SP percebemos que considerar as questões inclusivas e disponibilizar atendimento às pessoas com deficiência/transtornos, expuseram uma fragilidade na qualificação da mão de obra dos educadores musicais para atender essa crescente demanda em sala de aula e mostrou os limites de haver a necessidade de educar musicalmente sem uma estrutura didático-pedagógica alicerçada em conceitos que dialogam entre a educação musical e a inclusão.

As iniciativas apresentadas pelo Guri Inclusivo nos mostraram, primeiramente, o compromisso assumido em tratar a causa da inclusão com dedicação e a busca por uma excelência. Em segundo lugar, os esforços em qualificar a equipe técnica pedagógica para o atendimento em sala de aula. Notamos também que essa consciência inclusiva reverberou em todos os departamentos da instituição e que ao longo dos anos se tem esforçado em se aperfeiçoar frente à crescente e complexa demanda inclusiva.

Em síntese, neste capítulo procuramos apresentar como o Projeto Guri/SP se tornou uma instituição contemplada pelas políticas públicas e como essas políticas se transformaram em relação ao que essas medidas trouxeram à instituição ao longo do tempo de existência do projeto, passando do regime de trabalho dos funcionários por meio de contratos com cooperativas para contratos diretos, formalizados pela CLT e quais as implicações.

Percebemos, por meio dos documentos, que a transição de uma estética musical voltada para os grandes concertos e pacificação das Febems que a instituição adotou no início, gradativamente foi se transformando e a temática inclusiva foi conquistando um importante espaço no projeto. Porém, surgiram limitações na formação dos educadores musicais e desafios a serem superados em sala de aula.

No próximo capítulo apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos de acesso ao campo, os cuidados éticos adotados durante o processo e a forma de tratamento e análise de dados (BAUER; GASKEL, 2015).

III - METODOLOGIA

Não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições (MORIN, 2000, p. 99).

Buscar uma compreensão dos valores agregados na obtenção dos saberes dos educadores musicais em ambiente inclusivo pode nos apontar inúmeras situações dialéticas que se formam bem como, também, os dilemas na relação ensino-aprendizagem.

É certo indagar ou questionar os educadores ou as instituições formadoras dos educadores? As contradições incutidas na citação acima de Morin (2000) provocam tais inquietações que me motivaram neste processo de busca e reflexão. A construção de saberes e práticas que podemos observar nos permite continuar a nos indagar e questionar e permanecer no engajamento do percurso que a pesquisa nos motiva.

Neste capítulo apresentaremos os caminhos metodológicos adotados para a análise qualitativa da questão problema que é refletir e analisar os limites e as possibilidades da educação musical em ambientes de inclusão de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos e as soluções construídas nesses ambientes de educação não formal, assim como os reflexos desse processo nas aprendizagens, no desenvolvimento individual e na inserção social de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos em projeto de ensino musical de política pública.

A escolha do Projeto Guri/SP se deu pelo fato de ser uma instituição mantida por política pública e de ter feito parte da equipe de supervisores técnico-pedagógico por três anos. Neste tempo de trabalho foi possível estabelecer relações entre os pares e compreender a filosofia de ensino musical que a instituição se propõe. Naquele período iniciava o despertar de um olhar para o atendimento de pessoas com deficiência visual, partindo da conscientização da equipe pedagógica sobre os limites e necessidades básicas para um contato em sala de aula. Percebia-se também uma preocupação da adaptação dos equipamentos físicos, assim como os materiais didático-pedagógicos.

Para tais respostas, ainda, realizamos análise documental, pesquisa bibliográfica e desenvolvimento de grupo focal com roteiro elaborado para o grupo de educadores musicais e gestores educacionais e do desenvolvimento social.

Notamos que ao longo dos últimos anos ocorreram transformações políticas e sociais, assim como pedagógicas e metodológicas no Projeto Guri/SP. Essas transformações comportamentais na sociedade e nas políticas inclusivas, promoveram uma busca por parte

das famílias aos atendimentos multidisciplinares disponíveis nos setores públicos.

Essa mudança comportamental também conduziu a um aumento significativo no atendimento a estudantes com deficiência/transtornos nos polos do projeto, provocando crescimento exponencial de situações inclusivas em sala de aula.

Observando por outro lado, nos setores formativos educacionais na perspectiva musical não houve esse avanço, como também, aumentou a defasagem em relação às necessidades básicas de formação e conhecimento mínimo necessários para o atendimento a pessoas com deficiência/transtornos.

A pesquisa qualitativa ampliou nossa visão sobre conquistas e contradições ocorridas nesse período de expansão nos atendimentos a estudantes com deficiência/transtornos. Favoreceu compreender melhor os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, possibilitou a interpretação da complexidade do fenômeno em questão e a relevância de tais observações para contribuir em futuros debates, reflexões e desenvolvimento de hipóteses sobre esta temática.

As contribuições de Bernadete Gatti (2004) são importantes para compreendermos melhor quando percebemos a incompletude dos dados em si, pois sempre nos demanda interpretação e poderão ser lidos sob uma ou outra perspectiva que nos fará significar algo em diferentes abordagens. Permite que a imaginação e a criatividade levem pesquisadores, como nós, a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Destacamos ainda que a abordagem qualitativa que “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16), pressupõe um processo dialético entre o sujeito e o objeto, mantendo seu caráter reflexivo contínuo, objetivando novos conhecimentos.

Por esse motivo a pesquisa qualitativa nos estimula a um posicionamento questionador, num exercício de se indagar “O quê? Como? Para quê? Por quê? Onde? Quando? Quem?”, descortinando novas dimensões de saberes, práticas e reflexões. Dessa forma, reúne um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam visíveis as características necessárias para se materializar os achados em seus contextos naturais, buscando entendê-los e interpretá-los, uma vez que a pesquisa qualitativa é baseada em princípios humanos, pois as experiências consideradas podem ser originadas numa perspectiva naturalística pelo fato de serem apenas narradas, ou interpretativas. Promove-se a construção de uma memória gerada pela experiência, ampliando o conhecimento sobre a temática em questão.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa não permite neutralidade e a objetividade sempre é relativa pelo fato de a intersubjetividade estar presente nos procedimentos de construção do conhecimento e a busca por compreender determinados processos de ensino/aprendizagem em seus diferentes contextos e intenções dos sujeitos que fazem parte da pesquisa, pois é “[...] uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação” (FLICK, 2009, p. 231).

O rigor empregado no desenvolvimento da pesquisa qualitativa considera as transformações históricas dos sujeitos por meio da permanente reconstrução das situações da vida cotidiana e como os conflitos são resolvidos mediante suas ações, de modo que as análises permitem diferentes observações científicas, considerando a relevância de tradições epistemológicas que orbitam em torno dos comportamentos sociais e dos detalhes dos fenômenos que ocorrem.

3.1. PROCEDIMENTOS DE ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa foi apresentada a Carta de Apresentação (Apêndice I) ao Projeto Guri/SP à superintendente Educacional, juntamente com o projeto a ser desenvolvido e as intenções da pesquisa. Após aprovação foi emitido por parte da instituição, a Carta de Aceite (Anexo I) possibilitando seguir nas etapas planejadas que se sucederam. Outro ponto favorável neste início foi a facilidade de contato com a instituição por ter sido educador musical tempos atrás.

Devido ao início da pandemia da Covid 19, tivemos que reelaborar o plano de observação de campo, pois era necessário entender como os educadores tratavam as situações de inclusão em sala de aula e as possíveis soluções encontradas para os dilemas que surgiram.

Logo, o primeiro caminho encontrado na pesquisa foi uma sondagem inicial do pesquisador com um dos educadores e gestores do Desenvolvimento Social devido a ser ex-colega na instituição, com objetivo de compreender as atuações práticas nas demandas contínuas de estudantes com deficiência/transtornos inclusivos em sala de aula.

Respeitando os cuidados éticos, apresentados a seguir no item 3.2, preliminarmente, despertou algumas inquietações que motivaram um aprofundamento de nossa pesquisa e os instrumentos que poderiam ser utilizados para se obter os resultados possíveis dentro desse contexto.

Simultaneamente realizamos a revisão bibliográfica (descrita no Capítulo 1, Seção 1.4) e busca por documentos que apresentassem o início do Projeto Guri/SP e como,

possivelmente, tratava suas demandas inclusivas e como foi a evolução até o ano de 2019.

Ainda sobre a revisão bibliográfica, ficaram explícitos referenciais teóricos acerca da educação musical sob a perspectiva do desenvolvimento humano e não à performance, a observação sobre os saberes emanados no território educativo num contexto não formal de ensino, o respeito à escuta dos sujeitos (crianças e adolescentes) e os temas geradores possíveis de serem explorados (em outras perspectivas), as contradições veladas ou reveladas sobre inclusão, principalmente na educação musical e a materialização da criatividade e sensibilidade sobre o ato de educar, dentro e fora de sala de aula, com os estudantes inclusivos. Como destaca Charlot (2006) que, por meio da revisão bibliográfica permito nos resguardar do perigo iminente de refazermos teses ou repetirmos achados de pesquisa.

A partir dessa fundamentação foi possível iniciar uma busca em compreender essa relação entre educadores musicais, estudantes especiais inclusivos e gestores e quais garantias a instituição poderia oferecer no ensino musical. As transformações pessoais ocorridas durante o processo investigatório ampliaram a dimensão das abordagens na construção de saberes por meio da reflexão sobre as práticas dos sujeitos, transformando a sala de aula em ambiente formativo.

Prejudicado pela pandemia por não poder ir a campo para observar as práticas dos educadores musicais, a análise dos documentos do Projeto Guri/SP (livros publicados, relatórios anuais, contratos de gestão da Secretaria do Estado da Cultura e dos jornais), me possibilitou compreender os caminhos que a instituição tomou desde sua fundação, consolidação como política pública ao longo dos anos e atualmente a demanda crescente no atendimento a estudantes com deficiência/transtornos.

Importante destacar que os depoimentos dos educadores musicais nos grupos focais realizados nos ajudaram a compreender alguns limites, possibilidades e conquistas obtidos durante o tempo em que estes têm atuado no ambiente de inclusão.

Separamos aqui para reforçar nossa argumentação os depoimentos do ‘EDUCADOR 5’, ‘EDUCADOR 1’, ‘EDUCADOR 2’, ‘EDUCADOR 7’ e ‘EDUCADOR 6’, mantendo estes pseudônimos para garantir anonimato e preservar suas identidades firmadas no TCLE. Evidencia-se o compromisso destes educadores musicais com seu ofício e o esforço para garantir o ensino, apesar das dificuldades, apresentando um importante protagonismo nesse processo.

Quando o ‘EDUCADOR 5’ afirma que “[...] porque eu novo né, não sabia muito as formas de trabalhar né, e aí eu fui ganhando experiência entre alunos” e ‘EDUCADOR 1’ relata: “Porque a gente não conhece a forma de chegar nesses alunos.”, nos faz compreender

que há uma necessidade de se atuar como profissional qualificado para o atendimento inclusivo porém, com ausência de formação específica, mas faz uso da sua prática como forma de aprendizado, entendendo que estes saberes o qualificam a cada dia.

Outro excerto que ratifica este ponto de vista da qualificação por meio da prática numa crescente demanda inclusiva, se dá quando o ‘EDUCADOR 2’ destaca que “[...] 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.”

Essa crescente demanda garantida pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 13.146/2015) traz ao projeto a responsabilidade de atendimento e qualificação de seus educadores musicais, porém, há indícios dessas ações se mostrarem mínimas, quando ‘EDUCADOR 2’ acrescenta dizendo que “[...] 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.”

Outra fonte de pesquisa a que os educadores musicais declaram recorrer são os vídeos no Youtube e outros conteúdos inclusivos na Internet, conforme ‘EDUCADOR 7’ e ‘EDUCADOR 5’ declaram: “Pesquisei no Youtube”, e ainda ‘EDUCADOR 2’ “Tem a pesquisa na Internet [...]” e ‘EDUCADOR 6’ pontua “Internet e palestrantes[...]”. Essa prática tem se tornado muito comum entre eles pela facilidade do acesso e a grande quantidade de conteúdos e compartilhamento de informações.

Isso nos mostra o esforço e uma postura proativa dos educadores musicais em tentar sanar as deficiências formativas e a urgência de qualificação diária nos dilemas com os estudantes em ambiente de inclusão em sala de aula. Vale lembrar que outro fator agravante é a crescente demanda de estudantes com diferentes especificidades que chegam ao projeto e necessitam ser incluídos nas turmas em andamento.

3.2. UNIVERSO E SUJEITOS

Intencionamos chegar até os sujeitos compreendendo o contexto institucional que, de certa forma, os influencia e quais possíveis soluções são adotadas no contexto inclusivo.

Sendo assim, propomos a formação de dois grupos focais conforme destacamos abaixo no Quadro 12:

QUADRO 12 – SUJEITOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

GRUPO 1	Polo Santos	5 educadores musicais	2 cordas friccionadas 1 canto coral 1 percussão 1 violão
	Polo São Vicente	3 educadores musicais	1 cavaquinho 1 percussão *2 cordas friccionadas (sendo 1 educador musical contabilizado no Polo Santos por atuar em ambos)
GRUPO 2	4 gestores	Gerente educacional Coordenador técnico artístico pedagógico Gerente de desenvolvimento social Coordenadora técnica de desenvolvimento social	

Fonte: elaborado pelo autor

Durante a realização dos grupos focais, nem todos os participantes preencheram o formulário com informações sobre os dados pessoais, formação, tempo de trabalho no Projeto Guri/SP. Dos dados que tivemos acesso - o grupo de educadores musicais possui faixa etária acima dos 26 anos e gestores acima dos 40 anos. O tempo de atuação no Projeto Guri/SP dos educadores varia entre 2 anos e 13 anos, com formação que vão desde o Ensino Médio, a licenciatura e a pós-graduação *latu sensu*.

Os gestores possuem uma característica mais heterogênea, sendo os que atuam há mais tempo (dois gestores - 1998 e 2000), possuem amplo conhecimento histórico e transformações que o Projeto Guri/SP sofreu ao longo de sua existência. Outro há 12 anos e um mais recente, com quatro anos. Apresentam formação do bacharelado, pós-graduação *latu sensu* e um gestor com mestrado. (Anexo V)

Para a realização destes grupos focais desenvolvemos um roteiro (Apêndices XIII, XIV, XV e XVI) com questões onde problematizamos os conceitos de inclusão, referenciais teóricos que a instituição utiliza, as possíveis mudanças ao longo do tempo a respeito de inclusão que a instituição sofreu, como as equipes compreendem a relação com os processos inclusivos, os planos de ação inclusivo que os educadores adotam, o que favorece/dificulta a inclusão em sala de aula, os dilemas que surgem na prática inclusiva, a performance artística em situação de inclusão e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho no mundo musical.

Por meio dos registros dos grupos focais pudemos analisar a riqueza nas escutas dos sujeitos, triangular as informações e obter os primeiros achados e percepções das observações. Seguiremos apresentando os cuidados éticos da pesquisa.

3.3. CUIDADOS ÉTICOS

A pesquisa foi desenvolvida conforme as normas da Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, acerca de pesquisas envolvendo seres humanos.

Submetido à Plataforma Brasil, Parecer No. 3.393.993, o projeto de pesquisa foi enviado com as autorizações necessárias, por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização no Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos, tendo sido aprovado (Anexos IIA, IIB, e Anexo IV).

A pesquisa conta com Carta de Apresentação e Aceite do Projeto Guri/SP (Anexo I) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os diferentes sujeitos que participaram da pesquisa: gerente educacional, coordenador técnico artístico pedagógico, gerente de desenvolvimento social, coordenadora técnica de desenvolvimento social e educadores (Apêndice IIA).

3.4. CRITÉRIO DE INCLUSÃO

O critério de inclusão foi a existência de pelo menos um ou dois casos de crianças com deficiência nas turmas observadas. Os pais/responsáveis pelas crianças das salas observadas serão comunicados antecipadamente e decidirão pela participação ou não do/a seu filho/a na pesquisa.

3.5. CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

O critério de exclusão na pesquisa foi o da inexistência de casos de inclusão de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos nos ambientes de educação musical do Projeto Guri/SP pesquisados. Em segunda análise, será (ão) excluído o(s) educador(es) e as criança(s) ou adolescente(s) que por qualquer razão não se sintam à vontade e não queiram mais participar da pesquisa.

3.6. RISCOS

Para a realização da pesquisa, houve a anuência do projeto pela equipe coordenadora central do Projeto Guri/SP e conforme Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do

Conselho Nacional de Saúde, respeitou-se a autonomia e o anonimato do sujeito participante, assegurando a sua vontade em contribuir e em permanecer ou não na pesquisa por intermédio de manifestação expressa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido /TCLE), assegurando a proteção de toda a informação e imagem referente à(s) criança(s) e/ou adolescente(s) para não haver riscos sobre sua integridade física, moral e social.

A pesquisa foi iniciada a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP-CONEP).

É assumido pelo pesquisador toda a responsabilidade dos riscos como: estigmatização, divulgação de informações, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais, considerar riscos relacionados à divulgação de imagem quando houver filmagens ou registros fotográficos.

É dada a garantia do cuidado e do bem-estar de todos os sujeitos participantes, não havendo atividades, ao longo da pesquisa, que causaram danos à(s) criança(s)/ adolescente(s) ou educadores, sendo facultado o direito da(s) mesma(s) de saírem das atividades a qualquer momento e o pesquisador ficará responsável pelo atendimento imediato ao pesquisado (Norma Operacional N° 001/2013).

Foi assegurado aos envolvidos a assistência durante toda pesquisa, bem como foi garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, em tudo o que os sujeitos da pesquisa desejassem saber antes, durante e depois da participação.

3.7. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Conforme informado anteriormente, utilizamos dois instrumentos de pesquisa: i) a análise documental - livros institucionais publicados, documentos institucionais disponibilizados pelo site 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 - na forma de grupos focais entre educadores musicais e gestores.

A partir da análise dos dados e dos objetivos da pesquisa, elaboramos um roteiro para execução nos grupos focais, buscando alcançar respostas acerca das 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

dessas crianças? ii) As práticas de um educador musical podem despertar na criança/adolescente com deficiência 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 entre outros sujeitos? iii) Da mesma forma, o trabalho do educador musical pode estimular a criatividade nas crianças/adolescentes deficientes e aprimorar a compreensão da associação dos códigos e signos linguísticos educativos, colaborando para a construção de novos saberes, da independência e da autonomia?

Além de tais questionamentos anteriores, podemos ainda indagar: as transformações ocorridas na formação de educadores foram suficientes para eles atuarem em situação de inclusão ou prevalecem as práticas espontâneas/intuitivas? Tal questionamento foi importante na definição do **objetivo geral**: analisar as percepções dos educadores musicais (ou nos relatos de prática), no Projeto Guri/SP, os limites e as possibilidades de inclusão de crianças com deficiência, por meio da explicitação dos dilemas enfrentados por tais educadores no cotidiano de trabalho e as soluções construídas nesse ambiente de educação não formal.

Quanto aos **objetivos específicos** trata-se de:

- . 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).

- . 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 nas aulas de música.

- . analisar - nos documentos oficiais e nos relatos de práticas na perspectiva dos educadores musicais e gestores (por meio de grupos focais) - a importância, os 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 as eventuais lacunas presentes na trajetória formativa desses educadores

A metodologia adotada na pesquisa favorece compreender um universo desconhecido da educação musical em ambiente inclusivo. Desta forma, “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1993, p. 16) e por este motivo nos possibilita indagar e compreender, até certo ponto, a dimensão da construção dessa realidade, às vezes momentânea, educativa em sala de aula com os estudantes com deficiência/transtornos.

Segundo Minayo (1993), as questões formuladas na pesquisa estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas à problemática em questão, existe um conhecimento prévio de seu *modus operandi*, mas também nos demanda a criação de novos referenciais.

Ao buscarmos referenciais que nos permitem ampliar a compreensão sobre o objeto pesquisa, percebemos que do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados (GODOY, 1995 p. 61). Nessa fase da pesquisa consideramos todos os pontos de vista como importantes e por isso este tipo de pesquisa, ilumina, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos (GODOY, 1995).

A seguir apresentamos os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa e como estes estão organizados cronologicamente para melhor análise.

3.7.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

Compreendemos que o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (CELLARD, 2012), pelo fato de se tratar de uma técnica de coleta de dados que elimina, em parte, a eventualidade de qualquer influência e por isso o pesquisador não exerce domínio sobre ele. Estes conteúdos durante a elaboração da análise fizeram com que superássemos os desafios de investigar as transformações na concepção de inclusão no Projeto Guri/SP, a formação de educadores para atuar em ambientes inclusivos e como essa instituição pública se tem articulado para garantir o atendimento inclusivo e, desta maneira, favorecendo o aprofundamento do objeto da pesquisa e dos sujeitos.

As contribuições atribuídas a estes documentos ocorrem também por ser uma das principais ferramentas históricas, por produzirem uma abordagem focada, pela qual são identificados fatos e movimentos políticos e sociais. Sendo assim “é impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja” (CELLARD, 2012, p. 299).

Duffy (2005) ainda destaca que uma abordagem orientada pela fonte permite que a análise ocorra no contato com a fonte, determinando a formulação do projeto e as questões de pesquisa. Ao mesmo tempo enfatiza que a abordagem orientada para o problema consiste na formulação de questões aos documentos para responder ao problema e aos objetivos da pesquisa.

Sendo assim, nossa abordagem se dá com uma abordagem orientada para o problema, no qual construímos um roteiro com questões a serem discutidas e analisadas nos documentos norteadores disponíveis do Projeto Guri/SP.

Com prudência e com os critérios adotados para esta análise, partimos do princípio da observação da autenticidade, da confiabilidade e da natureza do documento por se tratarem de publicações de caráter público feitas pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, por meio de relatórios do Projeto Guri/SP e, também, pela imprensa. Os objetivos, problemas e referenciais teóricos da pesquisa balizaram o processo de análise documental.

Analisamos sete documentos com intenção de compreender a lógica interna do Projeto Guri/SP na elaboração de ações voltadas à inclusão e como estas se transformaram ao longo dos anos. Ao mesmo tempo, buscamos compreender, por estes documentos, as entrelinhas que influenciaram tais transformações institucionais e nos cursos de formação de professores de música, principalmente como o referido projeto deu respostas às lacunas na formação inclusiva de educadores musicais.

Abaixo segue a lista com os documentos em ordem cronológica analisados no Quadro 13 (Apêndice X):

QUADRO 13 - LISTA DE DOCUMENTOS E CLASSIFICAÇÃO

ÓRGÃO RESPONSÁVEL	DOCUMENTO	APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO
Secretaria de Cultura de SP	Livro: Projeto Guri: 1995 a 2002	Tendo como fundadora Elisabeth Parro (Coord. do projeto) em 1995, o livro é elaborado na Gestão do governador Mário Covas (PSDB) e com Marcos Mendonça como secretário da Cultura do Estado de São Paulo e conta a trajetória do Projeto Guri/SP desde a sua fundação até 2002, já na gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB), mantendo-se o comando na secretaria, relatando sua relevância no contexto sociocultural e como promoveu a inclusão por meio da música. Não há relatos da inclusão de crianças com deficiências/transtornos, pois suas ações estavam vinculadas em maior parte em promover grandes espetáculos em locais renomados de concertos e resolver graves conflitos internos nas Febems
	Livro: Projeto Guri: 15 Anos	Produzido na gestão do governador Alberto Goldman (PSDB) e do secretário Andrea Matarazzo, mostra a força de um projeto em expansão pelo Interior do Estado e Litoral atingindo mais de 300 polos pelo Estado. Com isso, abarca a diversidade da regionalidade presente em cada região que se instala, porém não há relatos de inclusão de pessoas com deficiência.
Associação de Amigos do Projeto Guri	Relatórios de Atividades Anual AAPG: de 2007 a 2018	Daqui em diante o Projeto Guri/SP passa a ter como diretora Executiva Alessandra Costa, e diretora Educacional Susana Kruger. Estes relatórios são elaborados pela própria entidade como forma de prestação de contas para o Estado e para a sociedade.

		<p>Nele estão todas as ações e desenvolvimentos do projeto realizados anualmente. Das análises elaboradas, percebe-se que o Guri tratava a inclusão num contexto sociocultural, como erradicação de uma condição de vulnerabilidade social como sempre fez desde sua fundação. Porém, em 2008, no Polo Morro Agudo (Franca) um aluno que possuía meningocele e hidrocefalia + má formação do sistema neurológico – pernas e mobilidade corporal, se torna aluno e com isso traz a necessidade de adaptação às necessidades de atendimentos que atendam as propostas das políticas públicas e da Unesco. Nesse contexto houve a implantação das atividades educativas transversais às aulas de música baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs).</p> <p>No ano seguinte implanta-se o GURI INCLUSIVO e assume a abertura oficial de vagas para estudantes com deficiências e transtornos.</p> <p>A partir daí iniciam-se treinamentos internos de educadores e equipe pedagógica por meio de parcerias de profissionais e entidades especializadas em inclusão. Há também ações para adaptações de mobiliários de acordo com as demandas nos polos do Estado. Nos relatórios da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) – Comunicação Social, Economia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social – percebe-se que tais ações são pequenas se comparadas às suas demandas, conforme apontam os dados.</p>
	Regimento Interno Associação Amigos do Projeto Guri/SP	<p>Tendo como governador Márcio França (PSB), o último documento é datado de 13 de dezembro de 2018, e não pontua nenhuma ação específica sobre o atendimento e acolhimento de crianças com deficiências mentais/intelectuais ou transtornos no projeto. Quando cita a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) permanece o atendimento para situações de famílias em contexto de vulnerabilidade e a promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento.</p>
Imprensa sobre o Projeto Guri/SP	Jornal Folha de S.Paulo: de 1997 a 2014	<p>Nesse período o jornal publica diversas apresentações do Projeto Guri/SP, mas sempre destacando os grandes concertos com renomados cantores ou instrumentistas nacionais e internacionais. Somente em agosto de 2015, no caderno “Folhinha”, apresenta um caso de uma aluna de percussão com Síndrome de Asperge ganha destaque no caderno com depoimentos de sua mãe relatando os benefícios que a música trouxe. Na mesma matéria, de outro estudante (clarinete) autista não verbal, que conforme sua mãe conta, ficou mais calmo, consegue se concentrar sentado para realizar atividade e faz seus pedidos por meio de versos de canção cantarolados. Outro estudante citado com Síndrome de Down (canto coral e violão) aprendeu a escrever a letra "A", a primeira do seu nome. Segundo o jornal, sua mãe Maria Prado destaca "Até os médicos ficaram surpresos". Depois disso, não há mais matérias que destacam estudantes em situação de inclusão no projeto.</p>
Gestão pública	Termo de referência para elaboração de proposta técnica e orçamentária para gestão do PROJETO GURI na Capital e Grande São Paulo	<p>Datado de 21 de outubro de 2017 e no governo o governador Márcio França (PSB), o termo apresenta ligeira mudança quando trata a inclusão na esfera sociocultural e parcialmente para deficiências físicas, demonstrando preocupação na adaptação dos espaços físicos (estudantes com mobilidade reduzida) aqueles com necessidades de acessibilidade comunicacional (surdos), mas não apresenta ações concretas para acolhimento de estudantes com outros comprometimentos ou transtornos.</p>
	Contrato de Gestão	<p>Tendo como governador Márcio França (PSB), esse contrato</p>

	<p>Nº 06/2016 - entre O Estado De São Paulo, por Intermédio da Secretaria da Cultura e a Associação Amigos Do Projeto Guri, Qualificada como Organização Social De Cultura Para Gestão Do Projeto Guri/SP (Interior, Litoral e Fundação Casa)</p>	<p>apresenta de fato o compromisso de atendimento a estudantes em situação de inclusão: “A Amigos do Guri conta com uma política de Inclusão Institucional que visa o desenvolvimento e o acompanhamento de estudantes com deficiência, de forma a garantir seus direitos e seu desenvolvimento integral. Promove capacitações contínuas das equipes e ações institucionais gerais na rotina dos polos. Esta política também promove um relacionamento muito próximo junto às famílias e à rede de serviços local, promovendo atividades socioeducativas, com estudantes e familiares, visando aprofundar o conhecimento das diferentes deficiências, além de buscar maior integração dos estudantes com deficiência com a comunidade. São realizadas adaptações nos planejamentos, de acordo com cada deficiência ou necessidade. Foram produzidos materiais didáticos específicos para estes estudantes, como, por exemplo, os livros em braille, que seguem o mesmo modelo dos livros didáticos já editados anteriormente e distribuídos aos demais estudantes. A adequação da estrutura de diversos polos para atender as pessoas com mobilidade reduzida é uma diretriz institucional trabalhada permanentemente junto aos parceiros” (p. 33-34). E mais “Promover a Inclusão de alunos com deficiência nos polos do Projeto Guri”, “Promover discussões e atividades tendo em vista a superação de práticas excludentes, discriminatórias e restritivas” (p. 37). Estas são as primeiras citações em termos públicos em que se assume um compromisso com a inclusão de forma consistente.</p>
--	---	---

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos objetivos de pesquisa.

Após esta seleção de documentos, desenvolvemos o roteiro abaixo buscando analisar nas práticas educativas de educadores musicais os limites e as possibilidades de inclusão de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos e as soluções construídas nesse ambiente de educação não formal conforme Quadro 14 (Apêndice XI).

QUADRO 14 – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

<p>DOCUMENTO</p> <p>I – Identificação, contexto político e social de produção do documento:</p> <p>1.1. Autor(es)/contexto/autenticidade do texto:</p> <p>1.2. Contexto de influências</p> <p>1.3. Contexto político e social de produção do documento (produção do texto):</p> <p>Observações item I:</p> <p>II – Organização do documento no contexto da Educação Musical em Contexto de Inclusivo:</p> <p>2.1. Como o documento está estruturado (partes)?</p> <p>2.2. O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?</p> <p>2.3. O documento propõe ações de inclusão de estudantes com deficiência/transtornos no Projeto Guri/SP? De que forma?</p> <p>2.4. O documento indica possibilidades de cursos de formação e/ou supervisão para educadores musicais que atuam em ambientes inclusivos? Como?</p> <p>Observações item II:</p> <p>III - Concepções do documento em relação à educação musical, educação não formal, inclusão, infâncias/adolescência e criatividade/sensibilidade:</p> <p>3.1. Quais as concepções de educação musical, educação não formal, inclusão, infâncias/adolescências e criatividade/sensibilidade do documento?</p>

3.2. Como o documento prevê e organiza as ações de curso de formações de educadores para atuar em ambiente inclusivo dentro do Projeto Guri/SP? Consideram-se conceitos da educação não formal na estruturação do projeto?

3.3. O documento apresenta compromisso com a inclusão do aluno com deficiência/transtornos em sala de aula de música? De que forma?

Observações item III:

IV – Observações gerais sobre o documento:

Data da análise:

Nome do(a) analisador(a):

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos objetivos e problema de pesquisa.

Com o referido roteiro elaborado, desenvolvemos uma análise de documentos disponibilizados nos Apêndices XI, XII, XIII e XIV. No capítulo a seguir apresentaremos as análises e o tratamento dos dados de cada instrumento (análise documental e entrevistas dos grupos focais).

3.7.2. GRUPO FOCAL

A “entrevista qualitativa fornece ao pesquisador os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre aos atores sociais e uma situação.” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 65), o que amplia a compreensão sobre as motivações, atitudes, valores em relação aos comportamentos dos sujeitos da pesquisa nos diferentes contextos sociais em que estão envolvidos.

Nesta etapa elaboramos um roteiro para os grupos focais, organizado de forma hierárquica com relação à função dos sujeitos no Projeto Guri/SP, pois desta forma pretendíamos criar um ambiente natural, na medida em que cada participante poderia levar em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentar suas próprias experiências, como também a dos outros participantes (BAUER; GASKELL, 2015).

Não podemos ignorar que nesse processo, adotamos alguns cuidados necessários para validar informações importantes para a pesquisa por lidarmos com sujeitos que desejam revelar ou ocultar informações e qual imagem quer proteger de si mesmo e de outros (GOLDENBERG, 2004, p. 85).

Intencionamos inicialmente realizar quatro grupos focais. Porém, no primeiro momento, vinculamos nossa análise à cadeia de sujeitos que atuam no Projeto Guri/SP e que estão hierarquicamente posicionados nos extremos dessa relação institucional (educadores/gestores). Como o território de pesquisa compreende os polos de Santos e de São Vicente, para o primeiro grupo focal, selecionamos os educadores musicais que atuam com

inclusão nesses territórios, para compreender quais as concepções que possuíam acerca da inclusão de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos e como estes assuntos eram observados e tratados no âmbito do projeto.

O segundo grupo focal foi realizado com a equipe gestora atual composta por Gerente Educacional, Coordenador Técnico Artístico Pedagógico, Gerente de Desenvolvimento Social e Coordenadora Técnica de Desenvolvimento Social. Dessa forma dialogamos com gestores do ponto de vista pedagógico e do desenvolvimento social.

Previamente fomos informados também quais são os cursos que possuíam crianças/adolescentes em situação de inclusão e objetivamos investigar quais os limites e as possibilidades apresentadas em seus relatos diante dos dilemas apresentados pelos educadores em suas práticas.

As entrevistas nos grupos focais foram na modalidade on-line (por meio de plataforma digital Google Meet), gravadas (após permissão dos participantes) e transcritas de forma a retratar o ponto de vista dos sujeitos entrevistados e posteriormente, analisadas.

Acreditamos que para todos os sujeitos da pesquisa os recursos metodológicos devem ser capazes de captar pensamento e ação. Nesse contexto inclusivo pressupomos que o educador, como profissional habilitado, pode esclarecer o porquê de suas ações, pois “em poucas palavras, pressupõe aceitar que perguntar-lhe por que é que faz as coisas pode ser um bom método para saber realmente por que é que as faz” (ZABALZA, 1994, p. 34).

Para que ocorresse a realização dos grupos focais, após a seleção dos participantes, respeitando a cadeia de sujeito apresentada anteriormente, elaboramos dois roteiros, um para os educadores musicais e outro para os gestores, que foi previamente testado com ex-funcionários que atuavam no Projeto Guri/SP e que ocupavam cargos de gestores pedagógicos e um supervisor técnico pedagógico.

Abaixo segue o roteiro elaborado para o grupo focal que se encontram no Apêndice XII e XIII que fomentaram importantes reflexões sobre inclusão de estudantes com deficiência/transtornos e formação de educadores para atuarem nesse contexto. O Roteiro 1 para Gestores e Educadores, representados nos Quadros 15 e 16, apresenta questões formuladas objetivando identificar as concepções de educação musical em ambiente inclusivo, as transformações ao longo do tempo sobre estas concepções, os dados balizadores para ações dos cursos de capacitação de educadores musicais para atuar em ambiente inclusivo e as intenções de preparação de estudantes com deficiência/transtornos para o mercado de trabalho musical. Destacamos que foi esclarecido aos participantes que o termo “inclusão” estava somente vinculado à inclusão de estudantes com deficiência/transtornos.

QUADRO 15 - ROTEIRO 1: QUESTÕES APRESENTADAS NO PRÉ-TESTE (GESTORES)

SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO

- a) Como vocês definem inclusão na educação musical e no Projeto Guri/SP (PG)?
- b) Quais as referências teóricas que dão suporte aos processos de inclusão nos polos?
- c) Como vocês avaliam as mudanças de concepção de inclusão do PG?
- d) Como vocês percebem a compreensão das equipes técnicas com relação aos processos de inclusão de crianças/adolescentes no projeto?
- e) Antes ou após o polo receber uma criança/adolescente especial (que apresenta laudo médico ou não), como o PG atua para apoiar o educador musical nesses casos? Em quanto tempo em média isso ocorre?
- f) O que vocês desejam acrescentar sobre o conceito de inclusão no PG?

SOBRE O 'MAIS DIFERENÇAS' E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES MUSICAIS: EXPECTATIVAS E EFETIVIDADE

- a) Como era o trabalho feito pelos educadores musicais para favorecer processos de inclusão de crianças/adolescentes, antes do Mais Diferenças?
- b) Após as ações do Mais Diferenças, como se materializaram as ações inclusivas de crianças/adolescentes no cotidiano das aulas e nas apresentações do PG?
- c) Quais as orientações centrais do PG para a elaboração de Planos de Ação Inclusivos (nos polos) como resposta aos temas apresentados pelas equipes pedagógicas, advindos da realidade vivida pelos educadores musicais?
- d) Como é o desenvolvimento musical de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos, relatado pelos educadores musicais, nos processos de inclusão nos polos?
- e) Quais são as ações de formação contínua dos educadores musicais para os processos de inclusão em relação ao planejamento, desenvolvimento das ações e avaliação das rotinas das turmas e dos polos? Além da formação, há outras formas de apoio aos educadores musicais?
- f) O que vocês desejam acrescentar sobre o Programa Mais Diferenças e a formação pedagógica dos educadores musicais?

SOBRE O PROCESSO SELETIVO DE EDUCADORES MUSICAIS

- a) Descrevam o processo de seleção de educadores musicais no PG.
- b) Quais são os critérios adotados na seleção de educadores musicais para atuação em turmas de inclusão?
- c) O que se considera determinante para a aprovação dos educadores musicais que vão atuar em turmas de inclusão?
- d) O que vocês desejam acrescentar sobre o processo seletivo de educadores musicais no PG?

SOBRE AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES MUSICAIS COM PROCESSOS DE INCLUSÃO

- a) O que, na opinião de vocês, favorece e dificulta o trabalho dos educadores musicais com processos de inclusão?
- b) O que vocês identificam como dilemas (situações paradoxais) nas práticas dos educadores musicais que atuam em processos de inclusão?
- c) Como é feito o acompanhamento das práticas dos educadores musicais (em geral e nos processos de inclusão)?
- d) O PG prevê reuniões dos educadores musicais (em geral e com processos de inclusão) nos polos? Como isso acontece e com qual periodicidade?
- e) Há incentivo ao trabalho colaborativo entre educadores musicais (em geral e nos processos de inclusão)?
- f) O que vocês desejam acrescentar sobre as práticas dos educadores musicais com processos de inclusão?

SOBRE A PERFORMANCE ARTÍSTICA DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

- a) Considerando os princípios para a inclusão propostos pelo PG - como se alia a performance artística de crianças/adolescentes em situação de inclusão (em conjuntos musicais), respeitando as individualidades?
- b) Quais os limites e potencialidades que os educadores musicais relatam sobre o desenvolvimento musical de crianças/adolescentes em situação de inclusão?
- c) O PG tem um levantamento quantitativo (ou qualitativo) de crianças/adolescentes em situação de inclusão? Poderiam disponibilizar? Em algum período houve a organização de turmas organizadas separadas só com crianças/adolescentes que exigiam atenção especial? Se houve, qual a razão de tal separação?
- d) Quais os instrumentos utilizados para qualificar e quantificar os resultados da atuação inclusiva dos educadores nos polos?
- e) O que vocês desejam acrescentar sobre a performance artística de crianças/adolescentes e os processos de

acompanhamento e avaliação de crianças em situação de inclusão?

SOBRE AÇÕES SOCIAIS/INTERSETORIAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

- a) Há ações específicas com as famílias, escolas de referência de crianças/adolescentes e outros órgãos de setores sociais para apoiar os processos de inclusão? Se há, de que forma são realizadas?
- b) Sobre parcerias, quando o município não possui condições de dar suporte ao trabalho com crianças/adolescentes em processos de inclusão, quais são as ações das equipes regionais do PG para sanar tais problemas?
- c) O que vocês desejam acrescentar sobre tais ações (com famílias/ sociais/intersectoriais)? Se possível, cite exemplos.

SOBRE A INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DA MÚSICA

- a) As orientações sobre a inclusão no PG consideram a possibilidade de inserção de crianças/adolescentes egressas no mundo do trabalho na área musical? Há ações do PG que favorecem tal inserção social? (ex: encaminhamentos...)
- b) Há casos que poderiam relatar de egressos que atuam profissionalmente no campo da música?
- c) O que vocês desejam acrescentar sobre as possibilidades de inclusão no mundo do trabalho na área da música por egressos do PG?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- a) Se vocês pudessem mudar algo no PG para favorecer e fortalecer a inclusão de crianças/adolescentes, o que vocês fariam e por quê?
- b) Vocês poderiam relatar outros temas que consideram importantes para a inclusão de crianças/adolescentes no PG?

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos objetivos da pesquisa. (Apêndice XII)

QUADRO 16 – ROTEIRO 1 - QUESTÕES APRESENTADAS NO PRÉ-TESTE (EDUCADORES)

INCLUSÃO – CONCEITOS E PARADIGMAS

- a) Como vocês definem inclusão na educação musical?
- b) Como vocês avaliam as mudanças de concepção de inclusão do Projeto Guri/SP?

MAIS DIFERENÇAS E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – EXPECTATIVAS E EFETIVIDADE

- a) Após as ações do Mais Diferenças, quais ações efetivas foram percebidas nos polos?
- b) Quais são as ações de formação contínua dos educadores musicais para os processos de inclusão em relação ao que estava estabelecido nas rotinas dos polos? Além da formação há outras formas de apoio aos educadores musicais?
- c) Quando são observadas dificuldades dos educadores musicais com os processos inclusivos, quais as ações adotadas? Podem relatar casos desse tipo?

PERFORMANCE TÉCNICA ARTÍSTICA E OS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

- a) Quais os limites e as potencialidades que os educadores musicais relatam sobre o desenvolvimento musical de crianças/adolescentes em processos de inclusão?

AÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

- a) Há ações específicas com as famílias e as escolas de referência de crianças/adolescentes em processos de inclusão? Em quanto tempo?

PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO NO ENSINO MUSICAL

- a) As orientações sobre a inclusão no PG consideram a possibilidade de inserção de crianças/adolescentes egressas do projeto no mundo do trabalho na área musical? Há ações nesse sentido que favorecem tal inserção social?
- b) Quais as referências teóricas que dão suporte aos processos de inclusão nos polos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- a) Se vocês pudessem mudar algo para favorecer e fortalecer a inclusão de crianças/adolescentes no Projeto Guri/SP, o que vocês fariam e por quê?
- b) Vocês poderiam relatar outros pontos que consideram importantes para a inclusão de crianças/adolescentes no Projeto Guri/SP?

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos objetivos da pesquisa. (Apêndice XIII)

Após a execução do pré-teste, percebemos que na aplicação das questões com os sujeitos seria necessário perceber detalhes nos “interditos” e “não ditos” por compreender que algumas colocações poderiam expor lacunas nas concepções institucionais sobre inclusão, ações de qualificações e nos processos de seleção de educadores musicais. Em algumas situações pudemos adaptar as questões, reestruturando as colocações com objetivos de aprofundar as discussões e reflexões sobre os dilemas encontrados em sala de aula.

O Roteiro 2 representado nos Quadros 17 e 18 (Apêndices XIV e XV) é o roteiro revisado e desenvolvido nos grupos focais. Esta revisão não somente favoreceu nas provocações e discussões sobre a temática, como também gerou uma atmosfera agradável para os sujeitos se expressarem com liberdade, conforme suas ideias e concepções dentro do tempo previamente combinado de acordo com suas disponibilidades.

Abaixo, no Quadro 17, apresentamos o roteiro efetivo com as questões aplicadas nos grupos focais conforme descrito acima:

QUADRO 17 - ROTEIRO 2 - QUESTÕES APRESENTADAS - GRUPO FOCAL (GESTORES)

SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO

- a) Como vocês definem Inclusão na Educação Musical e no Projeto Guri (PG)?
- b) Quais as referências teóricas que dão suporte aos processos de inclusão nos polos?
- c) Como vocês avaliam as mudanças de concepção de inclusão do PG?
- d) Como vocês percebem a compreensão das equipes técnicas com relação aos processos de inclusão de crianças/adolescentes no projeto?
- e) Antes ou após o polo receber uma criança/adolescente especial (que apresenta laudo médico ou não), como o PG atua para apoiar o educador musical nesses casos? Em quanto tempo em média isso ocorre?
- f) O que vocês desejam acrescentar sobre o conceito de inclusão no PG?

SOBRE O ‘MAIS DIFERENÇAS’ E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES MUSICAIS: EXPECTATIVAS E EFETIVIDADE

- a) Após as ações do Mais Diferenças, como se materializaram as ações inclusivas de crianças/adolescentes no cotidiano das aulas e nas apresentações do PG?

SOBRE O PROCESSO SELETIVO DE EDUCADORES MUSICAIS

- a) Descrevam o processo de seleção de educadores musicais no PG.
- b) Quais são os critérios adotados na seleção de educadores musicais para atuação em turmas de inclusão? Ver dificuldades, dar exemplos para mediar as respostas.

SOBRE A INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DA MÚSICA

- a) As orientações sobre a inclusão no PG consideram a possibilidade de inserção de crianças/adolescentes egressas no mundo do trabalho na área musical? Há ações do PG que favorecem tal inserção social? (ex: encaminhamentos...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- a) Se vocês pudessem mudar algo no PG para favorecer e fortalecer a inclusão de crianças/adolescentes, o que vocês fariam e por quê?
- b) Vocês poderiam relatar outros temas que consideram importantes para a inclusão de crianças/adolescentes no PG?

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos objetivos da pesquisa. (Apêndice XIV)

Da mesma maneira, o Grupo Focal realizado com os educadores obedeceu aos

mesmos critérios do grupo focal realizado com os gestores, dentro do tempo disponível fornecido para a reunião da equipe e execução das questões elaboradas no roteiro, como segue abaixo:

QUADRO 18 – ROTEIRO 2: QUESTÕES APRESENTADAS - GRUPO FOCAL (EDUCADORES)

SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO

- a) Como vocês definem inclusão na educação musical e no Projeto Guri (PG)?
- b) Quais as referências teóricas que dão suporte aos processos de inclusão nos polos?
- c) Como vocês avaliam as mudanças de concepção de inclusão do PG?
- d) Quantas capacitações por ano vocês têm para tratar o assunto inclusão?
- e) Como vocês percebem a compreensão da equipe técnica com relação aos processos de inclusão de crianças/adolescentes no projeto?
- f) Após o polo receber uma criança/adolescente especial (que apresenta laudo médico ou não), como vocês atuam para apoiar seus pares nesses casos?
- g) O que vocês desejam acrescentar sobre o conceito de inclusão no PG?

SOBRE O MAIS DIFERENÇAS E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES MUSICAIS: EXPECTATIVAS E EFETIVIDADE

- a) *Os educadores não ouviram falar do Mais Diferenças - apenas palestra expositiva sobre inclusão em uma das “capacitações”.*
- b) Como é o desenvolvimento musical de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos, relatado pelos educadores musicais, nos processos de inclusão nos polos?

SOBRE AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES MUSICAIS COM PROCESSOS DE INCLUSÃO

- a) O que na opinião de vocês favorece e dificulta o trabalho nos processos de inclusão?
- b) O que vocês identificam como dilemas (situações paradoxais) nas suas práticas em processos de inclusão?

SOBRE A PERFORMANCE ARTÍSTICA DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES ESPECIAIS E O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

- a) Considerando os princípios para a inclusão propostos pelo PG - como se alia/avalia a performance artística de crianças/adolescentes em situação de inclusão (em conjuntos musicais), respeitando as individualidades?

SOBRE A INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DA MÚSICA

- a) As orientações sobre a inclusão no PG consideram a possibilidade de inserção de crianças/adolescentes egressas no mundo do trabalho na área musical? Há ações do PG que favorecem tal inserção social? (ex: encaminhamentos...)

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos objetivos da pesquisa. (Apêndice XV)

Tais escolhas metodológicas até esta fase foram importantes para entendermos e construirmos algumas ponderações acerca do tratamento que é dado à inclusão no Projeto Guri/SP e quais os impactos que as ações formativas têm contribuído para qualificar os educadores musicais para o atendimento nos polos.

3.8. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A importância reflexiva da pesquisa qualitativa contribuiu para um enriquecimento do processo investigativo. Desta forma o tratamento a ser realizado para análise documental e dados nos mostra a preocupação de adotarmos uma visão crítica e analítica como pesquisador,

não sendo um simples reprodutor de dados, sem manusear e/ou articular os campos do aprendido e compreensão durante os processos investigativos.

No importante processo de tratamento dos dados realizaremos a análise documental e de conteúdo por meio da metodologia de Bardin (2011) utilizando conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados e que por isso procuramos conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras.

Nessa fase, o *corpus* estabelecido deverá ser estudado mais profundamente, com o objetivo de estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 2011, p. 101).

Na análise dos Grupos Focais, após as transições, categorizamos e organizamos o material para tratamento como Bardin (2011, p.42) destaca:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Ghedin e Santoro-Franco (2008, p. 12), a mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” . Por esse motivo tais conceitos serão fundamentais no processo de análise nas observações dos registros dos grupos dos educadores musicais e gestores.

Por fim, realizamos a triangulação dos dados da pesquisa que encontramos na análise documental e nas entrevistas dos grupos focais, que foram necessárias para categorizar e elencar temas e subtemas para serem analisados e problematizados no processo de pesquisa, à luz dos referenciais teóricos assinalados nos capítulos anteriores.

Neste capítulo apresentamos o processo metodológico para a realização da pesquisa e as adequações necessárias que ocorreram devido à pandemia da Covid 19.

Percebemos o quão significativo e fundamental se tornou a adoção da metodologia qualitativa durante todo o processo investigativo e por fornecer conteúdos essenciais para extrairmos e valorizarmos o entendimento dos sujeitos da pesquisa, proporcionando uma compreensão do contexto histórico e sociocultural do objeto.

No próximo capítulo apresentamos o tratamento dos dados e as perspectivas sobre a inclusão no Projeto Guri/SP: das intenções às realidades.

IV - O QUE OS DADOS REVELAM?

Neste capítulo apresentamos os principais achados da leitura de documentos e dos grupos focais, em consonância com os conceitos apresentados nos capítulos anteriores, utilizando como embasamento metodológico para a análise dos Grupos Focais, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin (2011), uma das técnicas da análise de conteúdo, a análise documental, apresenta a finalidade de esclarecer a especificidade e o campo da análise de conteúdo. Define ainda como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p.51) e por isso objetiva, nesta fase primária, dar forma conveniente e representar o outro modo, a informação pela transformação. Não nos detivemos na análise dos documentos, mas sim na leitura minuciosa buscando relações com os temas emergentes nos Grupos Focais,

4.1 A LEITURA DE DOCUMENTOS

Preliminarmente para desenvolver uma leitura do contexto da realidade do Projeto Guri/SP, necessitamos recorrer aos documentos que nos conduziram a uma compreensão ampla para verificar quais foram os fatores que podem ter contribuído para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo objetivado nas aulas de música.

Nossa intenção com essa leitura de documentos é construir o olhar de duas perspectivas: o Projeto Guri/SP anunciado (livros, documentos, relatórios, contratos e regimento interno) e o Projeto Guri/SP vivido (registros de entrevistas dos grupos focais).

Sendo assim, separamos abaixo os documentos pertinentes à pesquisa e que contemplam nossa análise, desde a origem do projeto até sua gestão pela AAPG.

Primeiramente, encontramos dois livros produzidos pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo e que retratam períodos distintos. O primeiro livro “Projeto Guri 1995-2002” apresenta relatos do início do projeto e retrata o período de 1995 a 2002. Percebe-se que houve intenção de registrar a intensa produtividade musical com crianças/adolescentes, em sua maioria, crianças oriundas de meios desfavorecidos economicamente e adolescentes internos da Fundação Casa (antiga Febem) - órgão criado pelo Governo do Estado de São Paulo para se adaptar à política federal da área da criança e do adolescente, a partir do

Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal n. 8.069/90 (BRASIL, 1990).

Os relatos mostram que tais ações educativas musicais inicialmente ocorreram no Polo Mazzaropi, no bairro do Brás, na Capital, e na então Febem Tatuapé, promovendo um resgate do sentimento de cidadania nos internos.

A parceria entre o Projeto Guri/SP e Febem começou:

Em 1996, quando foi implantado o primeiro polo no Complexo Tatuapé. Desde então, os jovens da Instituição, por meio do projeto, já tiveram a oportunidade de se apresentar no Festival de Inverno de Campos de Jordão e, ao lado de grandes artistas como Toquinho, Jair Rodrigues e Osvaldinho da Cuíca (publicação no site na Internet da Fundação Casa, 2016⁴⁴).

Percebemos no documento que é enaltecido o êxito da gestão do governador Mário Covas (PSDB) e Marcos Mendonça como secretário da Cultura do Estado de São Paulo em suas ações que promoveram o tema da inclusão na perspectiva somente socioeconômica, e como rapidamente se consolidou em outros municípios do Estado, pela ausência de ações culturais dessa natureza. Outro ponto importante são os destaques dos efeitos positivos do projeto pela sensibilização e educação humanizadora por meio da música na Febem Tatuapé. E foi por este motivo que ocorreu a atitude de preservação dos instrumentos musicais da orquestra durante uma rebelião em que os internos atearam fogo em toda unidade, como forma de exigir melhor atendimento.

Os relatos mostram ainda a trajetória do projeto desde a sua fundação até 2002, já na gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB), que assumiu o cargo, em 2001, após o falecimento do então governador Mário Covas (PSDB), mantendo o comando na Secretaria Estadual da Cultura.

Nota-se que apesar de o período relatado no documento ter sido após a Declaração de Salamanca (1994), endossado pelo Brasil na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e - conforme Parecer nº 17/2001 (BRASIL, 2001) - apoiando a inclusão como um avanço em relação à integração de pessoas com deficiência/transtornos, implicando na reestruturação do sistema de ensino. No entanto, nesse período não foram observados nos documentos a inclusão real de crianças com deficiências/transtornos, pois as ações do projeto estavam vinculadas em maior parte em promover grandes espetáculos em locais tradicionais de eventos musicais e com cantores renomados, além de resolver graves conflitos internos nas então Febems.

O segundo registro encontrado foi o livro “Guri 15 Anos” em comemoração aos 15

⁴⁴ <https://fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=adolescentes-encerram-ciclo-do-guri-com-homenagens-nova-vida&d=7405>

anos do projeto, também publicado pela Secretaria do Estado da Cultura, na gestão do governador Alberto Goldman (PSDB) e do secretário Andrea Matarazzo.

Segundo Cellard (2012, p. 299), “o contexto social global no qual foi produzido o documento [...] e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial” e por esse motivo nos permite compreender os motivos da elaboração dos registros para mostrar a força de um projeto inclusivo, ainda sob a perspectiva sociocultural e econômica, em expansão pelo Interior do Estado e Litoral alcançando mais de 300 polos, além das culturas indígena e caiçara.

Identificamos no documento uma intenção de mostrar que o Projeto Guri/SP adotou um modelo de gestão descentralizado e organizado em polos regionais, possuindo diferentes arquétipos⁴⁵ (inconsciente coletivo) e características culturais, valorizando as tradições, heranças, costumes e crenças locais, bem como destaque para o público local relatando suas rotinas, famílias, preferências e sonhos, motivados pelas experiências vivenciadas nos polos. Percebe-se uma motivação destes conteúdos relatados no documento em consolidar um sentimento de pertencimento entre o Projeto Guri/SP e a comunidade local, permanecendo a compreensão de que a educação musical contribui para a transformação social dos estudantes por meio dos destaques apresentados, evidenciando a relevância do projeto pelo Estado nos 15 anos de existência.

Interessante notar que apesar do conhecimento ter evoluído muito em todos os campos da ciência, facilitando “não só a apreensão de conhecimentos, mas também a mobilidade, de maior participação social” (JANNUZZI, 2012, p. 159) não há relatos da participação inclusiva institucional pelas regiões apresentadas pelo documento, limitando os destaques para estudantes que não possuem deficiência/transtornos em seus polos.

O terceiro documento observado foi o “Relatórios de Atividades Anual”, publicado entre 2007 e 2018 pela própria AAPG, como forma de manter a transparência pública dos recursos recebidos do Governo do Estado, a publicação dos resultados e ações anuais executadas.

Sob nova diretoria executiva com Alessandra Costa e educacional com Susana Kruger, os relatórios descrevem inicialmente a missão e valores e a quem estas ações são destinadas. Sabemos que “a informação, aqui, circula em sentido único [...] e o pesquisador não pode

⁴⁵ O termo tem suas origens na Grécia antiga, as palavras raiz são **archein** que significa “original ou velho” e **typos** que significa “padrão, modelo ou tipo”; a combinação é “padrão original” do qual todas as outras pessoas similares, objetos ou conceitos são derivados, copiados, modelados, ou emulados. O psicólogo Carl Gustav Jung usou o conceito de arquétipo em sua teoria da psique humana; arquétipos representam motivos humanos fundamentais de nossa experiência como nós evoluímos consequentemente eles evocam emoções profundas.

exigir precisões suplementares.” (CELLARD, 2012, p. 295; 296) e que por isso existem detalhes e outros atos que não foram contemplados por serem subjetivos e por tratarem de emoções, circunstâncias, dilemas em sala de aula e valores socioculturais.

Inicialmente percebe-se que estes documentos mantiveram os conceitos descritivos dos documentos apresentados anteriormente, mostrando um panorama geral do projeto, localização dos polos, apresentações em salas de concertos, atendimento na Fundação Casa e prestação de contas. Destaca-se, em 2007, a ampliação sociocultural por meio do atendimento à comunidade indígena e quilombola, promovendo assim, a inclusão sociocultural e a erradicação da condição de vulnerabilidade social como sempre fez desde sua fundação, porém, não há relatos de inclusão de estudantes com deficiência/transtornos.

Em 2008 surge o primeiro relato de atendimento do projeto a um estudante com deficiência (um caso de meningocele e hidrocefalia com má formação do sistema neurológico - pernas e mobilidade corporal). Conforme relatado no Capítulo 2, isso ocorreu no Polo Morro Agudo, pertencente à regional de Franca (Interior de São Paulo), necessitando de adaptação para os atendimentos e que atendam aos preceitos nacionais e internacionais quanto à inclusão. Com a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) implantada, com profissionais de Psicologia e Serviço Social, promoveram-se atividades educativas transversais às aulas de música baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No ano seguinte o relatório apresentado retrata uma instituição mais preocupada em atender uma demanda crescente de estudantes em situação de inclusão e apresenta dados de uma ‘capacitação’ com a equipe técnica pedagógica e um plano piloto com análise de demanda para esse tipo de atendimento, pontuando necessidades quanto à estrutura (subsídio e infraestrutura), assessoria para implementação de políticas de inclusão em conjunto com o núcleo de Recursos Humanos e a consultoria da empresa Mais Diferenças, “organização que assessora, pesquisa, estuda, experimenta, produz e compartilha conhecimento, práticas, modos de fazer, materiais e publicações relacionados à educação e cultura inclusivas, tendo como princípios básicos a acessibilidade e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.” (MAIS DIFERENÇAS⁴⁶).

Os documentos mostram que 2010 foi um ano significativo para a instituição com a implantação do GURI INCLUSIVO, assumindo oficialmente a abertura de vagas para estudantes com deficiência/transtornos. Por essa razão inicia-se um processo interno de formação de educadores e equipes pedagógicas, agregando outras parcerias de profissionais e

⁴⁶ Disponível em <https://maisdiferencas.org.br/quem-somos/sobre-nos>

entidades especializadas em inclusão. Há também relatos de ações para adaptações de mobiliários, de acordo com as demandas nos polos por todo Estado. Nos relatórios detalhados dos atendimentos fica explicitado que tais ações são ainda pequenas se comparadas às demandas descritas nos dados publicados.

Outras evidências expostas, nos anos seguintes, nesses relatórios são as ações de atendimento às famílias dos estudantes por meio da rede de apoio local a fim de atender as demandas dos problemas sociais que ocorrem transversalmente ao aprendizado musical nos polos. Há também a consolidação de outras parcerias com instituições que atuam na defesa de pessoas com deficiência/transtornos e inclusão no mercado de trabalho.

O quarto documento analisado foi o das publicações que ocorreram em jornais⁴⁷ de grande circulação no Estado. Sendo assim, realizei buscas nos jornais ‘Folha de São Paulo’ e ‘O Estado de São Paulo (Estadão)’. Sabemos que nessa forma de “análise qualitativa, a coleta de dados muitas vezes é limitada a selecionar material (como documentos ou reportagens de jornal) e a documentar rotinas cotidianas” (FLICK, 2009, p. 135) e que por esse motivo adotamos observar aqui mais os aspectos formais e estruturais do conteúdo do documento.

Os conteúdos selecionados mais pertinentes do ponto de vista analítico sobre o Projeto Guri/SP e sua relevância quanto a um projeto de ensino de música na perspectiva da inclusão sociocultural, foram encontrados nas publicações do jornal Folha de São Paulo. Assim, entre 1997 e 2014, as diversas matérias publicadas sobre as ações promovidas pelo Projeto Guri/SP estavam relacionadas com grandes concertos com renomados cantores ou instrumentistas nacionais e internacionais (conforme já citado).

Somente no mês de agosto de 2015, no caderno “Folhinha⁴⁸” (Anexo VI), é publicado o caso de uma estudante de percussão com Síndrome de Asperge⁴⁹ e que por isso, ganha destaque por meio do depoimento de sua mãe relatando os benefícios que a música trouxe para a filha enquanto estudante de música no projeto. Na mesma matéria, de outro estudante (clarinete), com TEA sem comunicação verbal⁵⁰, que conforme sua mãe conta, ficou mais

⁴⁷ Inicialmente impressos e posteriormente, com os avanços da internet, em plataformas digitais.

⁴⁸ Publicação em 22/08/2015 no site da Folha de SP:

<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/08/1671850-criancas-autistas-e-com-sindrome-de-down-evoluem-com-a-musica.shtml> - Anexo XX

⁴⁹ É uma perturbação do desenvolvimento caracterizada por dificuldades significativas na perspectiva dos relacionamentos sociais e comunicação não verbal, interesses e padrões de comportamento restritos e repetitivos. Pode ser entendido como uma perturbação do espectro autista (PEA), embora de menor gravidade por apresentar inteligência e linguagem estáveis. Embora não sejam sinais determinantes para o diagnóstico, a descoordenação física e formas particulares de linguagem são comuns.

⁵⁰ É aquele que não desenvolve a fala de maneira funcional, ou seja, não consegue usar a palavra falada para sustentar uma interação.

calmo e por isso conseguia se concentrar sentado, para realizar outras atividades escolares e fazer pedidos por meio de versos de canção cantarolados. Ainda na mesma matéria, outro estudante citado com Síndrome de Down (canto coral e violão) aprendeu a escrever a letra "A", a primeira do seu nome. Segundo o jornal, sua mãe, Maria Helena Prado, destaca: "Até os médicos ficaram surpresos". Depois disso, não há mais matérias publicadas, pelos jornais pesquisados, que destacam estudantes em situação de inclusão no projeto.

O quinto documento analisado "CONTRATO DE GESTÃO Nº 06/2016" entre o Estado de São Paulo (por intermédio da Secretaria Estadual da Cultura) e a Associação Amigos do Projeto Guri (como Organização Social de cultura para gestão do Projeto Guri - Interior, Litoral e Fundação Casa).

Esse documento foi assinado na gestão do governador Márcio França (PSB) e apresenta o compromisso de atendimento a estudantes em situação de inclusão:

A Amigos do Guri conta com uma Política de Inclusão Institucional que visa o desenvolvimento e o acompanhamento de alunos com deficiência, de forma a garantir seus direitos e seu desenvolvimento integral. Promove capacitações contínuas das equipes e ações institucionais gerais na rotina dos polos. Esta política também promove um relacionamento muito próximo junto às famílias e à rede de serviços local, promovendo atividades socioeducativas, com alunos e familiares, visando a aprofundar o conhecimento das diferentes deficiências, além de buscar uma maior integração dos alunos com deficiência com a comunidade. São realizadas adaptações nos planejamentos, de acordo com cada deficiência ou necessidade (GOVERNO DO ESTADO DE SP, 2016, p. 33-34).

Sendo assim,

Foram produzidos materiais didáticos específicos para estes alunos, como, por exemplo, os livros em braille, que seguem o mesmo modelo dos livros didáticos já editados anteriormente e distribuídos aos demais alunos. A adequação da estrutura de diversos polos para atender as pessoas com mobilidade reduzida é uma diretriz institucional trabalhada permanentemente junto aos parceiros (p. 34).

E mais:

Promover a inclusão de alunos com deficiência nos polos do Projeto Guri [...] Promover discussões e atividades tendo em vista a superação de práticas excludentes, discriminatórias e restritivas (p. 37).

Estas são as primeiras citações encontradas na pesquisa em que se assume um compromisso com a inclusão de forma consistente.

O sexto documento "Termo de Referência Para Elaboração de Proposta Técnica e Orçamentária Para Gestão do Projeto Guri na Capital e Grande São Paulo", publicado em 21 de outubro de 2017, na gestão do governador Márcio França (PSB), apresenta ligeira mudança no posicionamento ideológico por tratar a inclusão ainda na perspectiva sociocultural e parcialmente para deficiências físicas, demonstrando aparente preocupação na adaptação dos

espaços físicos (estudantes com mobilidade reduzida) e com necessidades de acessibilidade comunicacional (surdos), mas não indica ações concretas para acolhimento de estudantes com outros comprometimentos ou transtornos.

Dessa forma, este documento condicionou a estas exigências, a possibilidade de manifestar o interesse e apresentar uma proposta para parceria na gestão dos objetos culturais da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo.

Por último, o sétimo documento “Regimento Interno da Associação Amigos do Projeto Guri” - publicado ainda na gestão do governador Márcio França (PSB) - datado de 13 de dezembro de 2018, não pontua ação específica sobre o atendimento e acolhimento de crianças com deficiências mentais/intelectuais ou transtornos. Ao citar a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) como responsável, somente atribui ao mesmo o atendimento para situações de famílias em contexto de vulnerabilidade e a promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento, mas não especifica quais seriam as estruturas técnicas pedagógicas adotadas para recebimentos de crianças /adolescentes em situação de inclusão.

Outro ponto importante a destacar é que o documento também não apresenta medidas que poderão ser desenvolvidas pela instituição para tratar a inclusão numa perspectiva mais ampla, como:

- a) Apresentar possibilidades inclusivas para ex-estudantes atuarem como profissionais nos polos;
- b) Fomentar conhecimento por meio de intercâmbios com outras instituições que desenvolvem educação musical com estudantes com deficiência/transtornos;
- c) Desenvolver formação continuada periódica para educadores musicais para atuação em situação de inclusão;
- d) Fomentar nos estudantes em inclusão o reconhecimento de que suas habilidades possam servir de recursos para serem acionados em projetos futuros
- e) Proporcionar acesso a diferentes vivências na perspectiva inclusiva.

4.2. OS GRUPOS FOCAIS (ENTREVISTAS COLETIVAS VIRTUAIS)

No desenvolvimento da análise consideramos as observações das entrevistas ocorridas nos dois grupos focais realizadas com os educadores musicais do Projeto Guri/SP dos polos de Santos (Quadro 19 – Apêndice XIII) e São Vicente (Quadro 20 – Apêndice XIV) e os gestores do Departamento Educacional (Quadro 22 – Apêndice XVI) e Desenvolvimento Social (Quadro 23 – Apêndice XVII), no 2º semestre/2020, emergindo temas por meio da

triangulação dos dados entre os educadores dos polos (Quadro 21 – Apêndice XV) e gestores (Quadro 24 – Apêndice XVIII).

Foram considerados nesse processo analítico os depoimentos e intenções, que por mais que sejam subjetivas, buscamos os sentidos do dinamismo da instituição sobre a temática inclusiva e como ocorrem os relatos dialogam com os conceitos dos referenciais teóricos que apresentamos ao longo desse estudo.

A partir daí apresentaremos a seguir as etapas que utilizamos na análise dos dados e os temas que emergiram desse processo com os grupos focais dos sujeitos mencionados anteriormente, do Projeto Guri/SP e dos referenciais teóricos, conduzindo-nos para uma melhor compreensão da pesquisa.

Com os temas emergentes nas entrevistas dos grupos focais e os referenciais teóricos, elaboramos a categorização com a classificação de elementos centrais que nos auxiliaram na análise dos registros para alcançarmos as respostas referentes à questão problema desta pesquisa: quais os limites e as possibilidades de inclusão de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos nas práticas educativas musicais no Projeto Guri/SP? Como os educadores musicais desenvolvem soluções no cotidiano de trabalho diante dos dilemas enfrentados no ensino de música nesse ambiente inclusivo?

QUADRO 19 – GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLO SANTOS

Itens do Roteiro do GF	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	A importância da parceria entre família X instituição. As experiências que os educadores vivenciam na atuação com estudantes com deficiência/transtornos, proporcionando aprendizado a partir da reflexão sobre as práticas.	As contribuições da família no processo educativo do aluno inclusivo. A formação do educador musical por meio da reflexão sobre as práticas musicais com estudantes inclusivos.
REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INCLUSÃO	Falta de referencial teórico que fundamente os conhecimentos sobre inclusão. A proatividade dos educadores em adquirir conhecimento por meio de conteúdos digitais. A ineficiência formativa das capacitações. A importância da reflexão sobre as próprias práticas e de seus pares.	Os limites na formação dos educadores musicais. Youtube: as contradições que esta ferramenta representa na formação de educadores musicais para atuarem em ambiente inclusivo.
AVALIAÇÃO SOBRE A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO	Aumento de demanda nos atendimentos nos polos. As palestras das capacitação e as abordagens periódicas dos supervisores não são suficientes para garantir eficiência no desempenho das aulas.	A irrelevância dos dilemas, limites e possibilidades dos educadores, que poderiam servir de base nos cursos de formação. Demanda X qualidade: limites e desafios entre qualificar educadores e atender estudantes com deficiência/transtornos ao mesmo tempo.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	Desconhecimento dos diferentes processos de aprendizado do aluno especial conforme sua deficiência. Mantém-se a perspectiva das etapas de aprendizado do aluno incluso em comparação ao aluno típico.	Elaboração de uma expectativa de aprendizado do aluno especial baseado em suas crenças. Ideal X real: os desafios a serem superados no processo formativo.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Ausência de ação de planos inclusivos provenientes da instituição. Ineficácia do formulário do planejamento individual para desenvolvimento de plano de ação inclusiva.	Necessidade de elaboração de instrumentos para atuação na ação inclusiva.
DESENVOLVIMENTO PRÁTICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES INCLUSOS EM SALA DE AULA	Percebe-se que é mais valorizada a presença do aluno em sala de aula do que o realizar/performance. Entendem que o convívio com os colegas produz transformação. As habilidades são reveladas de maneira atípica e que por isso exige-se uma forma de ensinar atípica também.	A transformação social por meio do fazer musical – as construções das relações interpessoais através da música e experiências sensoriais em estudantes com deficiência/transtornos.
FAVORECE/DIFICULTA O TRABALHO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO	A necessidade de fundamentar e conceituar educação inclusiva e possíveis variantes comportamentais/ pedagógicas musicais para atuarem com estudantes com deficiência/transtornos. Necessidade de refletirem sobre as próprias práticas e dialogar entre os pares para compartilhar experiências.	A relação dialógica entre experiência e formação – os desafios entre o fazer e o saber no contexto inclusivo.
IDENTIFICAÇÃO DE DILEMAS NAS	Os educadores não conseguem identificar os limites entre as	As dificuldades de estabelecer parâmetros institucionais para

PRÁTICAS EM PROCESSO DE INCLUSÃO	diretrizes da instituição e as adaptações necessárias para atuarem com estudantes com deficiência/transtornos.	atendimento de estudantes com deficiência/transtornos.
PERFORMANCE ARTÍSTICA EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO	A realização dos educadores se dá pela presença participativa dos estudantes nas apresentações.	A realização musical por meio do desconhecido durante as performances com estudantes inclusivos.
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	Os educadores não acreditam que seu trabalho possa ser formativo profissionalmente para os estudantes inclusivos, mas somente que há transformações sociais, familiares, afetivas, cognitivas e sensoriais.	A descrença do caráter formativo profissional de educadores musicais com estudantes inclusivos.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas (Apêndice XIII)

QUADRO 20 – GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLO SÃO VICENTE

Itens do Roteiro do GF	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	Os benefícios, tanto para estudantes típicos como com deficiência/transtornos, que o contato social em sala de aula proporciona no processo inclusivo. Os saberes que emergem no processo educativo nas diferentes turmas. Importância da parceria família X instituição.	Relação ensino-aprendizagem no processo educativo de música para estudantes inclusivos. A desconstrução de paradigmas e preconceitos sobre a capacidade de aprendizado musical de estudantes inclusivos.
REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INCLUSÃO	Falta de referencial teórico que fundamente os conhecimentos sobre inclusão. A proatividade dos educadores em adquirir conhecimento por meio de conteúdos digitais. A ineficiência formativa das capacitações.	Os limites na formação dos educadores musicais Youtube: as contradições que esta ferramenta representa na formação de educadores musicais para atuarem em ambiente inclusivo.
AVALIAÇÃO SOBRE A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E PERIODICIDADE PARA TRATAR DO ASSUNTO	Aumento de demanda nos atendimentos nos polos. Abordagem do tema “inclusão” nas palestras de capacitação e atendimentos periódicos dos supervisores.	Demanda X qualidade: limites e desafios entre qualificar educadores e atender estudantes com deficiência/transtornos ao mesmo tempo.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	Desconhecimento dos diferentes processos de aprendizado do aluno especial conforme sua deficiência. Mantém-se a perspectiva das etapas de aprendizado do aluno incluso em comparação ao aluno típico. Compreensão da importância dos valores sociais no desenvolvimento do aprendizado musical do aluno especial.	Reflexão sobre a importância do desenvolvimento social do aluno inclusivo durante o processo de aprendizado musical.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Ausência de ação de planos inclusivos provenientes da instituição. Ineficácia do formulário do planejamento individual para desenvolvimento de plano de ação inclusiva.	Necessidade de elaboração de instrumentos para atuação na ação inclusiva.
DESENVOLVIMENTO PRÁTICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES INCLUSOS EM SALA DE AULA	Ausência de uma matriz de ensino de música para estudantes com deficiência/transtornos, com objetivos e metas, proporcionando momentos de reflexão sobre as práticas, novos aprendizados e compartilhamento de experiências.	O desvelar do comportamento de estudantes com deficiência/transtornos no processo de aprendizado musical. Os limites e as possibilidades que emergem durante o processo de aprendizado musical com estudantes com deficiência/transtornos. Musicalidade nata ou inata: como determinar metas e objetivos no processo de ensino musical num contexto inclusivo.
FAVORECE/DIFICULTA O TRABALHO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO	Um planejamento exploratório inicial com um compartilhamento entre os pares poderia viabilizar o processo de inclusão, acreditando que as informações compartilhadas poderiam ajudar mutuamente a equipe.	A troca de saberes entre a equipe de trabalho favorece a elaboração de ações colaborativas para execução de um planejamento eficiente.

	A necessidade de um auxiliar na classe se torna fundamental para que o educador possa focar no seu trabalho e não desviar seus objetivos durante o andamento da aula. Isso também poderia beneficiar o controle de som por meio da disciplina da turma, produzindo um ambiente mais harmonioso e sereno para todos.	As contribuições que um auxiliar de classe num ambiente inclusivo proporciona para melhor aproveitamento no aprendizado coletivo.
IDENTIFICAÇÃO DE DILEMAS NAS PRÁTICAS EM PROCESSO DE INCLUSÃO	Necessidade de respeitar as características atípicas de estudantes com deficiência/transtornos e desenvolver formas de reduzir danos emocionais e cognitivos.	Dilemas e contradições advindos das regras de padronizações institucionais estabelecidas para estudantes com deficiência/transtornos. Reflexão e análise dos possíveis conflitos cognitivo e sensorial que correm, devido a alterações de ambientes em ambiente de aprendizado musical.
PERFORMANCE ARTÍSTICA EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO	Valorização da presença do aluno em ambiente de apresentação maior do que a performance. Os valores atribuídos à participação em lugares diferentes de sala de aula. Os benefícios que a presença em diferentes ambientes produzem como segurança a liberdade de expressão musical em estudantes inclusivos.	Os limites e possibilidades em realizar o fazer musical em diferentes ambientes com estudantes inclusivos com a mesma segurança e liberdade de criação conquistados em sala de aula.
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	Não acreditam que os estudantes inclusos se tornarão educadores, porém, entendem que há contribuições por meio do convívio social e do ensino musical.	Os educadores não acreditam que seu trabalho possa ser formativo profissionalmente para os estudantes inclusivos, mas somente que há transformações sociais, familiares, afetivas, cognitivas e sensoriais.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas (Apêndice XIV)

QUADRO 21 – TRIANGULAÇÃO GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLOS SANTOS E SÃO VICENTE

Itens do Roteiro do GF	GF1 Santos	GF2 São Vicente	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	Empatia e carinho (pelo aluno), oportunidade (relação ensino-aprendizagem), diversidade (diferentes estudantes), desafio (por não saber o que é e como fazer) e experiência (tempo como fator determinante).	Compreensão (na perspectiva da paciência), afeto e interação.	A importância da parceria entre família X instituição. As experiências que os educadores vivenciam na atuação com estudantes com deficiência/transtornos, proporcionando aprendizado a partir da reflexão sobre as práticas. Os benefícios, tanto para estudantes típicos como com deficiência/transtornos, que o contato social em sala de aula proporciona no processo inclusivo. Os saberes que emergem no processo educativo nas diferentes turmas.	As contribuições da família no processo educativo do aluno inclusivo. A formação do educador musical por meio da reflexão sobre as práticas musicais com estudantes inclusivos. Relação ensino-aprendizagem no processo educativo de música para estudantes inclusivos. A desconstrução de paradigmas e preconceitos sobre a capacidade de aprendizado musical de estudantes inclusivos.
REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INCLUSÃO	Não existe e as pesquisas se dão por conta própria e busca no Youtube e outros sites.	Nas capacitações e no Youtube.	Falta de referencial teórico que fundamente os conhecimentos sobre inclusão. A pró-atividade dos educadores em adquirir conhecimento por meio de conteúdos digitais. A ineficiência formativa das capacitações. A importância da reflexão sobre as próprias práticas e de seus pares.	Os limites na formação dos educadores musicais. Youtube: as contradições que esta ferramenta representa na formação de educadores musicais para atuarem em ambiente inclusivo.
AValiação sobre a MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E PERIODICIDADE PARA TRATAR DO ASSUNTO	A instituição tem recebido mais estudantes nos polos e por isso tem tentado atender da maneira que for possível e capacitar a equipe.	As abordagens sobre inclusão aumentaram na instituição devido aos atendimentos dos estudantes com deficiência/transtornos.	Aumento de demanda nos atendimentos nos polos. As palestras de capacitação e as abordagens periódicas dos supervisores sobre “inclusão” não são suficientes para garantir eficiência do desempenho das aulas.	A irrelevância dos dilemas, limites e possibilidades dos educadores, que poderiam servir de base nos cursos de formação. Demanda X qualidade: limites e desafios entre qualificar educadores e atender estudantes com deficiência/transtornos ao mesmo tempo.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS	Permanece a concepção de aprendizado nos moldes tradicionais nos estudantes	O processo, em sua maior parte, ocorre na perspectiva social e o aprendizado musical somente	Desconhecimento dos diferentes processos de aprendizado do aluno especial conforme sua deficiência.	Elaboração de uma expectativa de aprendizado do aluno especial baseado em suas crenças.

INCLUSIVOS	de inclusão.	ocorre com o passar do tempo (a longo prazo)	Mantém-se a perspectiva das etapas de aprendizado do aluno incluso em comparação ao aluno típico. Compreensão da importância dos valores sociais no desenvolvimento do aprendizado musical do aluno especial.	Ideal X real: os desafios a serem superados no processo formativo. Reflexão sobre a importância do desenvolvimento social do aluno incluso durante o processo de aprendizado musical.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Não há. Somente ocorrem informações no planejamento anual.	Não há. Somente ocorrem informações no planejamento anual.	Ausência de ação de planos inclusivos provenientes da instituição. Ineficácia do formulário do planejamento individual para desenvolvimento de plano de ação inclusiva.	Necessidade de elaboração de instrumentos para atuação na ação inclusiva.
DESENVOLVIMENTO PRÁTICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES INCLUSIVOS EM SALA DE AULA	A importância do convívio social e a participação em aula é mais valorizada por entender que isso gera aprendizado (direto/indireto).	Compreende que a musicalidade nata facilita o aprendizado musical e alguns comportamentos atrapalham o andamento da aula, porém, atribui um valor secundário ao social.	Percebe-se que é mais valorizada a presença do aluno em sala de aula do que o realizar/performance. Entendem que o convívio com os colegas produz transformação. As habilidades são reveladas de maneira atípica e que por isso exige-se uma forma de ensinar atípica também. Ausência de uma matriz de ensino de música para estudantes com deficiência/transtornos, com objetivos e metas, proporcionando momentos de reflexão sobre as práticas, novos aprendizados e compartilhamento de experiências.	A transformação social por meio do fazer musical – as construções das relações interpessoais através da música e experiências sensoriais em estudantes com deficiência/transtornos. O desvelar do comportamento de estudantes com deficiência/transtornos no processo de aprendizado musical. Os limites e as possibilidades que emergem durante o processo de aprendizado musical com estudantes com deficiência/transtornos. Musicalidade nata ou inata: como determinar metas e objetivos no processo de ensino musical num contexto inclusivo.
FAVORECE/DIFICULTA O TRABALHO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO	Atribuem a experiência como fator predominante para se obter bons resultados com estudantes inclusos. Ter um auxiliar na sala favorecerá a condução da aula e a disciplina.	Atribuem à experiência, planejamento e conversa com os pares como fatores que favorecem a obtenção de bons resultados com estudantes inclusos. Ter um auxiliar na sala favorecerá a condução da aula e a disciplina.	A necessidade de fundamentar e conceituar educação inclusiva e possíveis variantes comportamentais e pedagógicas musicais para atuarem com estudantes com deficiência/transtornos. Necessidade de refletirem sobre as próprias práticas e dialogarem entre os pares para compartilharem experiências.	A relação dialógica entre experiência e formação – os desafios entre o fazer e o saber no contexto inclusivo. A troca de saberes entre a equipe de trabalho favorece a elaboração de ações colaborativas para execução de um planejamento

			<p>Um planejamento exploratório inicial com um compartilhamento entre os pares poderia viabilizar o processo de inclusão, acreditando que as informações compartilhadas poderão ajudar mutuamente a equipe.</p> <p>A necessidade de um auxiliar na classe se torna fundamental para que o educador possa focar no seu trabalho e não desviar seus objetivos durante o andamento da aula. Isso também poderia beneficiar o controle de som por meio da disciplina da turma, produzindo um ambiente mais harmonioso e sereno para todos.</p>	<p>eficiente.</p> <p>As contribuições que um auxiliar de classe num ambiente inclusivo proporciona para melhor aproveitamento no aprendizado coletivo.</p>
IDENTIFICAÇÃO DE DILEMAS NAS PRÁTICAS EM PROCESSO DE INCLUSÃO	<p>Contradições entre tratar o aluno com olhar individualizado em relação às necessidades de se padronizar no coletivo.</p>	<p>Mudanças do local de aula alteram o comportamento dos estudantes inclusivos e uso de uniformes em apresentações (sendo que se entende que cada aluno tem de ser visto em sua individualidade)</p>	<p>Os educadores não conseguem identificar os limites entre as diretrizes da instituição e as adaptações necessárias para atuarem com estudantes com deficiência/transtornos.</p> <p>Necessidade de respeitar as características atípicas de estudantes com deficiência/transtornos e desenvolver formas de reduzir danos emocionais e cognitivos.</p>	<p>As dificuldades de estabelecer parâmetros institucionais para atendimento de estudantes com deficiência/transtornos.</p> <p>Os dilemas e as contradições advindos das regras de padronizações institucionais estabelecidas para estudantes com deficiência/transtornos.</p> <p>Reflexão e análise dos possíveis conflitos cognitivo e sensorial que ocorrem, devido a alterações de ambientes em ambiente de aprendizado musical.</p>
PERFORMANCE ARTÍSTICA EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO	<p>Priorizam a presença e participação do aluno nas apresentações, promovendo a integração com o grupo e relativizando aspectos qualitativos importantes da performance em comparação aos outros estudantes.</p>	<p>O fato de o aluno ter que estar em outro ambiente para apresentações, pode causar bloqueios e prejudicar a performance artística e, por esse motivo, valorizam a simples presença do aluno neste lugar, muito mais do que o resultado artístico.</p>	<p>A realização dos educadores se dá pela presença participativa dos estudantes nas apresentações.</p> <p>Valorização da presença do aluno em ambiente de apresentação maior do que a performance.</p> <p>Os valores atribuídos à participação em lugares diferentes de sala de aula.</p> <p>Os benefícios que a presença em diferentes ambientes produzem como</p>	<p>A realização musical por meio do desconhecido durante as performances com estudantes inclusivos.</p> <p>Os limites e as possibilidades em realizar o fazer musical em diferentes ambientes com estudantes inclusivos com a mesma segurança e liberdade de criação conquistados em sala de</p>

			segurança a liberdade de expressão musical em estudantes inclusivos.	aula.
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	Não acreditam que o aprendizado em música no PG possa colocá-lo no mercado de trabalho como educador musical, mas entendem o caráter formativo para um bem estar social.	Não acreditam que o aprendizado em música no PG possa colocá-lo no mercado de trabalho como educador, mas em outras funções.	Os educadores não acreditam que seu trabalho possa ser formativo profissionalmente para os estudantes inclusivos, mas somente que há transformações sociais, familiares, afetivas, cognitivas e sensoriais. Não acreditam que os estudantes inclusos se tornarão educadores, porém, entendem que há contribuições por meio do convívio social e ensino musical.	A descrença do caráter formativo profissional dos educadores musicais com estudantes inclusivos. Os educadores não acreditam que seu trabalho possa ser formativo profissionalmente para os estudantes inclusivos, mas somente que há transformações sociais, familiares, afetivas, cognitivas e sensoriais.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas (Apêndice XV)

QUADRO 22 – GRUPO FOCAL (GF) 2 – GESTORES DEPARTAMENTO EDUCACIONAL

Itens do Roteiro do GF	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	<p>A preocupação em buscar soluções para as demandas que o PG tem recebido.</p> <p>Compreendem que a política pública os obrigada a receber qualquer tipo de aluno, apesar de não saberem o nível de complexidade desta demanda.</p> <p>Essa demanda tem desafiado o desenvolvimento de pontos estruturais de adaptações e revisões para a manutenção da qualidade e excelência do serviço prestado.</p>	<p>Saberes e adaptações que o atendimento a estudantes inclusivos nos desafiam a desenvolver, sem interrupção das atividades letivas, para garantir o cumprimento de demandas geradas por políticas públicas.</p>
REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INCLUSÃO	<p>A ausências de um referencial teórico consolidado e conceito de autores sobre a temática, parece prejudicar o entendimento sobre inclusão.</p>	<p>A necessidade de se adotar referenciais teóricos sobre inclusão na elaboração no desenvolvimento de uma pedagógica musical inclusiva.</p>
AVALIAÇÃO SOBRE A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E PERIODIICIDADE PARA TRATAR DO ASSUNTO	<p>Há uma consciência da necessidade de ações constantes para manutenção e desenvolvimento d o conhecimento e aprofundamento sobre inclusão, porém, nota-se que não há um diálogo com os educadores para compreender quais são suas demandas, limites enfrentados e soluções propostas para tais ações.</p>	<p>A importância do diálogo numa instituição inclusiva, promovendo a escuta entre educadores e gestores, a fim de propor ações que possam garantir a eficiência e a qualidade na educação musical inclusiva.</p>
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	<p>Movimento de transformação na equipe gestora por meio de impressões recebidas da equipe técnica e não dos educadores.</p> <p>Essa visão recebe um filtro conforme percepção dos mesmos e também utiliza apoio do DS.</p>	<p>Limites de compreensão dos movimentos de transformação da equipe gestora por meio de informações obtidas por meio de relatos dos técnicos.</p>
TEMPO DE APOIO AO EDUCADOR QUANDO RECEBE ALUNO ESPECIAL	<p>As ações para resolver as problemáticas são definidas na dimensão dos gestores e não envolvem os educadores.</p>	<p>A necessidade de aproximação e diálogo entre educadores e gestores para desenvolver propostas dos limites em sala de aula com estudantes inclusivos.</p>
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	<p>Ações de revisão no PPP da instituição, promovendo ações e instrumentos que ampliem o conhecimento sobre a temática inclusiva.</p> <p>O desconhecimento dos educadores musicais acerca do conteúdo do PPP da instituição no que tange à temática inclusiva.</p>	<p>Os possíveis benefícios promovidos por meio da revisão do PPP em instituição que atende estudantes inclusivos.</p>
CRITÉRIOS NA SELEÇÃO DE EDUCADORES PARA ATUAÇÃO EM TURMAS DE INCLUSÃO	<p>A importância da participação do DS no processo seletivo de educadores musicais, valorizando a equidade entre o pedagógico musical e o desenvolvimento humano.</p>	<p>A formação do educador musical por meio do conhecimento pedagógico e social para atuação no contexto inclusivo.</p>
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	<p>Não existência de dados precisos de educadores inclusos no PG ou ex-estudantes inclusos que se tornaram parte da equipe pedagógica.</p> <p>O candidato com deficiência, em caso de processo seletivo, é tratado da mesma forma que um candidato sem deficiência.</p> <p>Não há plano de ação para incluir estudantes no mercado de trabalho musical.</p>	<p>A descrença da capacidade de desenvolvimento de estudantes com deficiência/transtornos como profissionais de educação musical por meio da ausência de plano de ação formativa para estudantes inclusivos.</p>

<p>AÇÕES PARA FAVORECER/FORTALECER A INCLUSÃO - PROPOSTAS</p>	<p>O anseio por aumento de verba financeira para garantir mais ações de melhoria ao desenvolvimento inclusivo.</p>	<p>Os dilemas possíveis de ocorrerem em uma gestão devido à diminuição de verba para investimento em inclusão. A necessidade de repensar acerca da educação musical inclusiva.</p>
---	--	--

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas (Apêndice XVI)

QUADRO 23 – GRUPO FOCAL (GF) 2 – GESTORES - DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Itens do Roteiro do GF	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	O acesso universal pode se dar pelo respeito às desigualdades e por esse motivo se deve promover a equidade onde se pode valorizar as diferenças de cada um e torná-las fonte de realizações.	A valorização da equidade num contexto inclusivo potencializa o desenvolvimento humano e possibilita o acesso universal à educação musical de estudantes com deficiência/transtornos.
AVALIAÇÃO SOBRE A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E PERIODICIDADE PARA TRATAR DO ASSUNTO	Consciência da necessidade de constante avaliação sobre os processos de inclusão nos polos. Entendem que os desafios enfrentados no cotidiano proporcionam saberes que podem ser replicados em outras situações. A necessidade de uma aproximação com a família do aluno para fornecer suporte e também melhor entendê-lo.	O olhar multidisciplinar favorece a avaliação do aluno no contexto inclusivo e proporciona melhores ações para serem tomadas pelos educadores musicais em sala de aula.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	A progressão da demanda nos atendimentos nos polos trouxe um desenvolvimento progressivo no departamento e diretamente nas equipes. As ações formativas tomaram outro formato também devido à necessidade de tratar essa temática com mais frequência.	A transformação progressiva na concepção inclusiva quando há comprometimento com a qualidade de atendimento a estudantes inclusivos.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Não há algo pontual e concreto. As ações são remediativas conforme as demandas vão surgindo. Por este motivo, parecem, de certa forma, não tão eficazes ou estruturadas, pois da tomada de ciência até a ação não há tempo de pesquisa e planejamento efetivo, apenas remediativo.	As ações institucionais inclusivas necessitam de ações preventivas e fomentadas periodicamente para que haja efetividade de benefícios nos resultados e prospecção de novas demandas.
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	Não há credibilidade que o PG possa fazer dos seus estudantes com deficiência/transtornos futuros profissionais da música, somente em melhorias em questões sociais. A contradição da compreensão universalização da educação (musical) como direito de todos, mas “desde que tenha condições de estar em sala de aula e receberem contribuições do ambiente musical”.	A ausência de perspectiva inclusiva para o mercado de trabalho no contexto da educação musical.
AÇÕES PARA FAVORECER/FORTALECER A INCLUSÃO - PROPOSTAS	Acreditam que com orçamento maior poderão trazer desenvolvimento à causa inclusiva e não por meio do diálogo com as outras camadas do PG (educadores, técnicos, coordenadores, Polo, etc.).	A crença de que orçamentos maiores produzem resultados maiores sem considerar que por meio do diálogo pode se desenvolver grandes soluções.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas (Apêndice XVII)

QUADRO 24 – TRIANGULAÇÃO (GF) 2 – GESTORES - DEPARTAMENTO EDUCACIONAL E DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Itens do Roteiro do GF	DE	DDS	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	Acolhimento a todo tipo de aluno. Necessidade de adaptações pedagógicas, físicas e sociais, visando à igualdade de todos.	Equidade com cultura como direito de todos.	A predisposição em receber e acolher todo tipo de aluno e quaisquer que sejam as síndromes e/ou transtornos. O entendimento que o PG necessita se moldar às diferentes situações com a prerrogativa de que a cultura é direito de todos.	Os desafios das instituições públicas em atender todo e qualquer tipo de aluno especial devido às condições impostas pela lei nas políticas públicas.
REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INCLUSÃO	Não definiu um específico por considerar que existem vários. Tem como referência os trabalhos da Viviane Louro.	Não comentaram.	A ausência de um referencial teórico consolidado e conceito de autores sobre a temática, parece prejudicar o entendimento sobre inclusão.	A necessidade de se adotar referenciais teóricos sobre inclusão na elaboração e no desenvolvimento de uma pedagógica musical inclusiva.
AValiação sobre a MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E PERIODICIDADE PARA TRATAR DO ASSUNTO	Constante estruturação e adequação. São ações inovadoras por acolher as diferenças (estudantes inclusivos). Ações de formação continuada dos educadores sobre a temática inclusão e elaboração de livros didáticos e constituição de acervo para os polos.	Cursos de Formação continuada para os educadores, que entendem que é diária pelas experiências que ocorrem nos polos. Proposta de formação de comitê para elaboração de ações inclusivas.	Há um discurso de constantes ações de formação de educadores (capacitações) para o atendimento da demanda de estudantes nos polos, porém, sem que haja um diálogo mais próximo com os educadores que lidam diretamente com os casos de inclusão. As ações são fundamentadas em relatos dos técnicos e não no dos educadores e esse filtro parece distorcer a real situação inclusiva nos polos.	Os limites das ações formativas inclusivas devido à ausência de diálogo com os educadores musicais. A interferência dos técnicos no processo formativo de educadores musicais por meio de parecer distorcido da realidade em sala de aula.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	Percepção de uma assimilação positiva da parte das equipes nos diálogos, entendimento e desenvolvimento das aulas. Parceria com a equipe do desenvolvimento social como suporte às ações	Com o crescimento da demanda inclusiva, reduziu-se a ansiedade (deixou de ser novo - desconhecido) por se tornar comum e percebe-se o aumento de interesse por parte da equipe de educadores.	Há uma crença de que as equipes possuem entendimento das ações inclusivas e que tais conteúdos formativos são compreendidos e aplicados nos polos. A perspectiva do DS tem sido fundamental para a compreensão do entorno que se relaciona com o aluno (família, sociedade etc.)	A necessidade de elaboração de instrumentos que indiquem o aproveitamento efetivo dos educadores nas ações formativas dos gestores.

	necessárias.			
TEMPO DE APOIO AO EDUCADOR QUANDO RECEBE ALUNO ESPECIAL	Medidas são tomadas tão logo chegam à supervisão e traça-se um plano de gestão da problemática entre os gestores.	Não comentaram	As ações para resolver as problemáticas são tomadas na dimensão dos gestores e não envolvem os educadores.	A necessidade de aproximação e diálogo entre educadores e gestores para desenvolver propostas dos limites em sala de aula com estudantes inclusivos.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Investimento em formação para aperfeiçoamento pedagógico e desenvolvimento de olhar social. Uso de documentos norteadores (plano semestral e formulários avaliativos) devido à falta de formação no campo da licenciatura dos educadores. Revisão do PPP com abordagem mais ampla na perspectiva inclusiva.	São ações remediativas por haver desconhecimento de todas as síndromes e transtornos. Precisa sempre se considerar que a educação é direito de todos.	Apesar de haver alteração do PPP da instituição, as ações se mostram remediativas e os documentos avaliativos são póstumos aos dilemas resolvidos em sala de aula.	Os limites das instituições públicas no atendimento de estudantes com deficiência/transtornos em relação às contradições na formação dos educadores musicais para acolherem esta demanda.
CRITÉRIOS NA SELEÇÃO DE EDUCADORES PARA ATUAÇÃO EM TURMAS DE INCLUSÃO	Por meio de entrevista colegiada (pedagógica/social) e análise de formulário atendendo requisitos educacionais e sociais humanos. Valoriza o equilíbrio entre o pedagógico e o musical.	Não comentaram.	A importância da participação do DS no processo seletivo de educadores musicais, valorizando a equidade entre o pedagógico musical e o desenvolvimento humano.	A formação do educador musical por meio do conhecimento pedagógico e social para atuação no contexto inclusivo.
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	Não há impedimento da parte do PG em ter educador deficiente, desde que ele tenha condições de assumir a função pleiteada.	Não há perspectiva com objetivos de prepará-los para atuarem no mercado de trabalho musical. Conforme o nível de deficiência intelectual do aluno, este não tem condições de estar em sala de aula, devido à sua condição física e mental, pois	Não é desenvolvida na equipe educacional uma política inclusiva, visando promover o desenvolvimento do aluno especial para atuar no mercado de trabalho musical nem no PG. A perspectiva inclusiva somente se dá com objetivos de inclusão social	A descrença da capacidade de desenvolvimento de estudantes com deficiência/transtornos como profissionais de educação musical por meio da ausência de plano de ação formativa para estudantes inclusivos.

		<p>não há contribuição positiva a ele.</p> <p>O foco formativo do aluno especial está no desenvolvimento humano e na inserção dele no contexto social.</p>	<p>ou para outros postos de trabalho.</p>	
<p>AÇÕES PARA FAVORECER/FORTALECER A INCLUSÃO - PROPOSTAS</p>	<p>Potencializar o acesso digital em tempos de pandemia.</p> <p>Aumento de verba para investimento em inclusão, tanto nos estudantes quanto nas famílias.</p> <p>Aumento no número de capacitações da equipe pedagógica com intervalo menor de tempo e reuniões semanais, tudo de forma mais intensa.</p>	<p>Aumento de orçamento e que este seja permanente para tratar assuntos de inclusão.</p> <p>Melhorias no entendimento dos parceiros das adaptações necessárias nos polos.</p> <p>Contratação de rede de apoio ao aluno especial que garantissem condições físicas e mentais de permanência no polo (TO, FONO E PSICÓLOGOS)</p>	<p>A crença de que com o aumento de verba para ações formativas inclusivas dos educadores musicais se possa alcançar os requisitos necessários para se melhorar o atendimento de estudantes inclusivos nos polos.</p> <p>Parece que a realização de capacitações com equipe nos polos depende exclusivamente de recursos financeiros e não de parcerias locais que tratam de estudantes com deficiência/transtornos e inclusão.</p>	<p>As formas criativas de atrair parcerias com instituições de atendimento especializado de estudantes com deficiência/transtornos e/ou de inclusão podem contribuir para otimizar recursos e utilizar baixos orçamentos de investimento em formação de educadores musicais no atendimento de estudantes em situação de inclusão.</p>

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas (Apêndice XVIII)

Nesse processo de análise os procedimentos metodológicos aplicados aos conteúdos dos grupos focais viabilizaram a elaboração das categorias para análise a partir das Unidades de Registro (FRANCO, 2007), pelo qual apontamos temas que surgiram ao longo das falas dos sujeitos.

A valorização dos assuntos emergentes da parte dos sujeitos pesquisados possibilitou o desenvolvimento da organização das categorias apontadas, estabelecendo as relações pertinentes ao problema e objetivos da pesquisa e as concepções de inclusão na perspectiva da educação musical no contexto das políticas públicas que inferem sobre o Projeto Guri/SP (referenciais teóricos).

As definições de inclusão, segundo os relatos nos grupos focais, em alguns momentos são permeadas de concepções pessoais, de senso comum e prática, como destaca o EDUCADOR 3 “Vamos repetir [...] a experiência que eu tive [...] ele (estudante com TEA) não era ‘de’ toque [...] não podia chegar muito perto e ele não falava...”, mas notamos que não há base conceitual dos autores que se apropriaram dessa temática ou aprofundaram suas pesquisas que têm promovido reflexões e ações nas diversidades encontradas em sala de aula para todos os que as frequentam (SANTOS *et all*, 2014).

Apesar de haver relato da disposição de material inclusivo nas regionais do Projeto Guri/SP para ser disponibilizado aos educadores musicais conforme nos aponta o GESTOR 1 “A gente procura ter um acervo mínimo em cada regional para que à medida que algum educador necessite de [...] 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.” Contraditoriamente, notamos que as buscas dos educadores musicais mais se consolidam por meio de vídeos no Youtube e outras fontes disponíveis na Internet como meio de capacitação de possíveis soluções para enfrentar os desafios diários e rotinas de ensino do que em literaturas de apoio conforme nos aponta o EDUCADOR 5 “Na teoria, busco no Youtube”.

A necessidade de entender o ensino da música numa perspectiva ampla e humanizadora também se mostra concreta quando abrimos caminhos para a valorização das potencialidades do estudante com deficiência e destacamos o fazer musical coletivo como importante atividade de libertação, despojada de preconceitos e avaliações formais conservadoras (JOLY, 2003) conforme destaca o EDUCADOR 1 “Antes eu tinha a ideia [...]: não, ele tem que tocar, ele tem que fazer as mesmas coisas que os outros [...] e hoje não; hoje eu tenho certeza que ele vai fazer o que ele conseguir, o que ele se sentir bem para fazer [...] o que ele ‘se sentir’ feliz para fazer.”

A educação musical na perspectiva inclusiva se mostra ainda como grande desafio para se pensar e se consolidar políticas públicas de cultura, pois somente sofrerão alterações por meio da ação política (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Abaixo apresentamos a triangulação de dados dos Grupos Focais dos educadores musicais (Quadro 25 – Apêndice XIX) e gestores (Quadro 26 – Apêndice XX) do Projeto Guri/SP, destacando as categorias teóricas e subtemas emergidos conforme pertinência dos excertos extraídos das falas dos sujeitos da pesquisa durante esse processo.

QUADRO 25 – TRIANGULAÇÃO DE DADOS DOS GRUPOS FOCAIS - EDUCADORES MUSICAIS

Categorias teóricas	Subtemas	Excertos
Processo formativo com/dos educadores musicais	Reflexão sobre as práticas	EDUCADOR 5: até porque eu novo né não sabia muito as formas de trabalhar né? E aí eu fui ganhando experiência entre estudantes. EDUCADOR 2: 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. EDUCADOR 7: eu percebi que os alunos com autismo né eu tenho mais alunos com autismo né eles começaram a interagir mais porque eles sorriem vendo os colegas falando né?
	Lacunas na formação para o tema da inclusão	EDUCADOR 7: então eu botei um método de chegar na aula e antes de qualquer coisa assim né a gente se cumprimentar e cumprimentar e esse ouvir né e bater um papo ali cinco minutos totalmente livre de música assim né mas esse contato social. EDUCADOR 2: 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.
	Desconhecimento de professores sobre PCD/transtornos	EDUCADOR 1: porque a gente não conhece a forma de chegar nesses alunos. EDUCADOR 6: tem os que ficam sentados como vegetais.
	Ausência de referenciais teóricos sobre inclusão	EDUCADOR 7: pesquiso no Youtube. EDUCADOR 3: não tenho, busco nos colegas. EDUCADOR 5: busco no Youtube. EDUCADOR 2: tem a pesquisa na Internet e apoio dos supervisores. EDUCADOR 6: internet e palestrantes na capacitação, mas não me recordo o nome.
Acesso, permanência e qualidade dos estudantes nos polos.	Aumento da demanda de casos de inclusão (acolhimento?)	EDUCADOR 3: hoje a gente tá conversando está com muito mais informações do que as outras vezes que não teve né. EDUCADOR 5: a gente tá vendo mais. Tá acontecendo e tem gente chegando. EDUCADOR 1: agora, me senti provocado, de cinco a seis anos atrás, e começou a ter esse público dentro da sala de

		<p>aula da gente do Projeto Guri/SP.</p> <p>EDUCADOR 2: agora tem uma procura grande, legal, tem muitos pais que não sabiam - a gente já ouviu comentários de alguns pais dizendo que não sabiam que vocês aceitaram alunos de inclusão.</p>
	Estudantes típicos e atípicos - como desenvolver o trabalho de educação musical?	EDUCADOR 1: eu acho que eles participam, porque o aluno considerado normal, ele vem entra, aprende o instrumento e no final do semestre vai estar apto a tocar alguma coisa junto com o grupo. Se o aluno de inclusão faz o mesmo, ele tá incluído [...] no que diz respeito à coletividade.
	Comparação: típicos e atípicos	EDUCADOR 2: no dia a dia é muito mais nós por nós do que o todo - porque é muito dessa vivência - [...] tem momentos em que eu devo chegar para a coordenadora e falar “olha chegou uma aluna assim” e “qual é o perfil do aluno?” E aí, às vezes, acontece [...] ela saber falar alguma coisa a respeito ou também falar “olha a gente aqui não foi notificado nada na hora da matrícula “, então a gente tem que correr atrás - é nós por nós mesmos - é um ajudando o outro.
	Relação com as famílias	EDUCADOR 1: acho que os maiores conhecedores são os pais e como eles fazem com esses alunos em casa. EDUCADOR 2: quando chega um aluno de inclusão [...] a primeira coisa é conversar mesmo com os pais.
	Processo formativo dos estudantes x performance (produto)	EDUCADOR 6: aconteceu de trabalhar o ano tal criança, ela corresponder na apresentação [...] como teve alguns que não [...] se assustaram quando chegaram lá na apresentação e travaram. Não conseguiram fazer o que fizeram na sala por causa dessa questão do ambiente [...] não deu o resultado satisfatório que se esperava e que ele já apresentava na sala de aula. EDUCADOR 7: o resultado musical, essa excelência musical, eu espero isso para todos né? O objetivo da minha aula é ensinar música né? - é socializar também né? - mas é ensinar música. Eu espero que todo mundo aprenda a tocar “o instrumento”!! Só que ao mesmo tempo em que eu espero isso, eu não coloco um prazo né - eu deixo dessa forma orgânica - deixo da forma mais natural possível né?
Ações institucionais voltadas à inclusão	Ausência de Planos Institucionais de Inclusão	EDUCADOR 7: nunca vi esse um plano de ação. EDUCADOR 3: tem inúmeros planejamentos e esse é um tipo de planejamento que não é nem fornecido para gente; não tem. EDUCADOR 5: não tem, [...] a gente usa isso em nosso plano individual. EDUCADOR 2: como todos estão falando, não tem não. EDUCADOR 6: eu também desconheço, não tem não.
	Necessidade de conceituação de inclusão e de instrumentos para o professor	EDUCADOR 1: acho que faz parte desse programa dele, num futuro, implementar de maneira mais clara, as DSs - porque as DSs têm esse papel mais social - mas no que diz respeito à aula e ao aprendizado do aluno, realmente não tem nada não. EDUCADOR 2: o que acontece é que quando a gente faz o plano de ação e apresenta, talvez pra Supervisão, Regional, e tem alguma situação em específico de alunos de inclusão, a gente apresentar para eles e aí que eles vão saber devolutivas - mas nada ao contrário.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas (Apêndice XIX)

QUADRO 26 – TRIANGULAÇÃO DE DADOS DOS GRUPOS FOCAIS – GESTORES

Categories gerais	Subtemas	Excertos
Processo formativo dos educadores musicais	Necessidade de referenciais teóricos sobre inclusão	GESTOR 1: a gente procura trazer vários referenciais, não um único trabalho; os trabalhos da Viviane Louro vêm nos referenciando bastante. GESTOR 2: o plano semestral e outros equipamentos de avaliação, enfim, eles passaram a promover ao educador essas habilidades - porque nem todos são formados em campo de licenciatura.
	Necessidade de desenvolvimento pedagógico de educação musical inclusiva	GESTOR 2: eu acho que as parcerias com o Mais Diferenças e o Seminário Inclusivo que o Guri promoveu foram as maiores ações pontuais.
	Ausência de conceitos sobre educação musical inclusiva e sobre equidade	GESTOR 2: a natureza do nosso trabalho é plural no sentido que envolve música, educação musical, educação e também o contexto social da pessoa como ser humano [...] nem todos são formados em campo de licenciatura, então, isso faz com que a instituição assuma sua responsabilidade e busque promover essa visão. [...] A Lisbeth (Soares) que gerou uma revisão do nosso referencial norteador que é o projeto político pedagógico - nós temos oferecido uma condição melhor para que os educadores possam se sentir menos ansiosos e possam buscar esses caminhos - então eu acho que esse perfil vem acontecendo ao longo do tempo no Projeto Guri/SP. GESTOR 4: não vamos aqui distribuir cartilhas de como fazer (Mais Diferenças).
	Importância de processos periódicos (permanentes) de formação dos educadores musicais	GESTOR 3: tem uma ideia sendo construída de um comitê que justamente faça essa garantia desse equilíbrio [...] ela para mim como ser humano [...] é um grande valor [...] porque eu aprendi demais nessa formação continuada que a gente tem. GESTOR 4: nós tivemos uma consultoria [...] Mais Diferenças, foi mais de um ano. Mas isso só não basta e não basta também porque acho que a gente tem de aprender ano a ano. GESTOR 2: o Projeto Guri/SP partiu de uma realidade, mas vem construindo adequações, seja na inclusão né, como é o caso que a gente tá falando, através de capacitações e tem cunho de desenvolver o processo de formação continuada dos seus colaboradores, seja com parcerias com entidades que trabalham no assunto. Eu posso nitidamente perceber um avanço quantitativo e qualitativo desses processos. [...] que a gente pudesse promover a capacitação dos educadores ainda no intervalo de tempo menor; que a gente pudesse, se possível, semanalmente estar em reunião com eles e desenvolver um processo de formação continuada [...] que essas ações pudessem acontecer de forma mais efetiva porque eu acredito que o caminho que o Projeto Guri/SP vem tomando é um caminho que garante essa acessibilidade. Ela só precisa acontecer de forma mais intensa.
	Explicitar o compromisso com a qualidade da educação musical inclusiva	GESTOR 3: a gente é muito honesto com o que a gente oferece. Vai aprender música e, se possível, viver de forma mais digna socialmente [...] tem visto experiências muito legais [...] dentro do

		próprio programa de reabsorção desses alunos e alunas. Então quer dizer que para nós isso significa que o ensino deles têm uma qualidade com essas características.
	Construir conhecimento pedagógico e social com os educadores musicais	GESTOR 3: trabalhar com criança e adolescente exige conhecimento em [...] Direitos Humanos [...] É fundamental [...] é uma fortaleza daquele campo que a gente tá falando da educação formal e a educação não formal; educação não formal já percebeu isso há muitos anos e a educação formal ainda arrasta essa corrente.
O fazer educação musical inclusiva	Necessidade de adaptações no cotidiano das turmas	GESTOR 2: visando desenvolver as habilidades plenas de uma clientela universal [...] GESTOR 3: sempre consideramos a diversidade do público-alvo [...] é um aprofundamento dessa política que ela passa por adaptações físicas, pedagógicas, sociais. Então é a plena garantia do acesso em condições de igualdade dos alunos que estão tendo acesso ao serviço prestado que o Projeto Guri/SP se dispõe. : [...] até adaptações relacionais, como por exemplo, cuidar de uma relação que possa tá havendo ali de bullying entre as pessoas [...] racismo velado ou declarado [...] aí sim a gente considera que a inclusão musical acontece de fato. Tudo lindo na fala (risos), né ? Na prática?! Você conversou lá com os educadores, você deve saber os desafios que a gente enfrenta.
	Importância do diálogo e escuta dos educadores musicais	GESTOR 1: nesses quatro anos eu já percebo mudanças na fala de educadores, no entendimento, no desenvolvimento das aulas, nas ações, nas performances sim, também. GESTOR 4: Estiva Gerbi foi um projeto-piloto onde as pessoas do Mais Diferenças iam [...] mensalmente conversar com educadores, com o coordenador até com família; fizemos até reunião com família.
	Construção de um olhar multidisciplinar e promoção de ações intersetoriais (prevenção e parcerias)	GESTOR 1: em dezembro caiu [...] um caso difícil em Santos [...] os educadores não sabiam mais o que fazer; as supervisões estavam ali também perdidas [...] a gente olhou pra aquilo e?? (ohhhhh) O que a gente faz? Eu lembro que eu fui numa reunião [...] todo mundo esperando o milagre [...] para resolver o raio do caso [...] eu não tenho receita e nem milagre para compartilhar com vocês. Vamos andar juntos, vamos refletir juntos, vamos pensar juntos, vamos conversar, vamos marcar mais reuniões, vamos levantar estratégias porque de verdade cada caso é um caso. GESTOR 2: de todo esse processo desse fluxo formativo que a gente tá dizendo - não formal; de informações e ações [...] alinha com essas parcerias e como o seminário, a gente conseguiu trazer para a equipe que a gente tava se fortalecendo nesses referenciais.
	Identificação dos limites e possibilidades da educação musical inclusiva; dos dilemas dos educadores musicais	GESTOR 3: eu acho que a gente tem um desafio institucional que ainda não tá resolvido ali no campo né? Se os educadores absorvem [...] temos uma ficha de matrícula que compõe um questionário

		social [...] que a gente tenta todo ano melhorar [...] principalmente esse olhar sobre a inclusão [...] mas do jeito que ela está hoje ela já permitiria para todas as equipes de educadores e educadoras conhecerem o seu público antes das aulas começarem.
	Reflexão sobre as práticas dos educadores musicais	GESTOR 1: então nessa minha percepção pessoal; eu sim acredito que mudanças ocorreram; que as equipes estão assimilando mesmo; educadores estão assimilando.
Relação entre gestores (e equipes intermediárias) e educadores musicais	Limites da compreensão das dinâmicas do fazer musical inclusivo (camadas/intermediações)	GESTOR 4: teve um projeto piloto que foi de Estiva Gerbi que eu acompanhei; mas foi um só [...] os educadores não tiveram contato direto com as pessoas do Mais Diferença. Eles formaram supervisores né? E os supervisores levar exatamente... GESTOR 2: o que o supervisor faz é ir até o polo para conhecer de perto a situação [...] traçar um plano de gestão daquela problemática, gestão pedagógica daquela problemática que pode envolver aí, no caso, a coordenação.
	PPP dos polos e planos dos educadores musicais (coerência)	GESTOR 2: essa parceria da Lisbeth (Soares) que também gerou aí essa reformulação no PPP - creio que vai ser disponibilizada no ano de 2021.
	Processo de seleção dos educadores musicais para a inclusão	GESTOR 1: a gente já faz algumas perguntas [...] o processo seletivo começa com o envio de um currículo [...] porta de entrada do processo seletivo para educador [...] uma das perguntas ali é se ele já trabalhou em situação de inclusão anteriormente [...] qual experiência [...] a gente já vai sondando [...] os currículos selecionados [...] vão para uma entrevista presencial [...] uma entrevista colegiada; não é só o Educacional que faz assim, entrevista, também sempre tem alguém do Desenvolvimento Social e também da gestão [...] seja do polo ou da Regional [...] porque é um olhar colegiado. GESTOR 2: a primeira coisa que a gente busca de forma muito clara é que o candidato tenha ciência da natureza da função que ele vai desenvolver [...] Então a gente disponibiliza para ele alguns documentos para ter ciência disso. Um deles é o livro didático que está disponível para download gratuito ao público universal.
	Perspectivas inclusivas no mundo do trabalho para os egressos do Projeto Guri/SP (mediações/ indicações/sensibilizações etc.).	GESTOR 1: a gente não fecha as portas. Eles participam de uma seleção [...] havendo condição de assumir o trabalho; porque todo trabalho demanda aí seu nível de responsabilidade [...] havendo condição de assumir o trabalho não é um impedimento. GESTOR 3: a gente não oferece o ensino musical visando carreira profissional [...] porque a gente oferece com foco em desenvolvimento humano e musical e artístico musical [...] Mas a gente tem visto experiências muito legais dentro do próprio programa de reabsorção desses alunos e alunas [...] Então, quer dizer que para nós isso significa que o ensino tem uma qualidade com essas características [...] traz aí dentro do processo seletivo esse olhar mais amplo dessa pessoa que contemple um olhar musical, um olhar pedagógico, um olhar social, a um nível que a própria organização acaba

		reabsorvendo essas pessoas. [...] Acha o espaço do Guri lugar mais agradável para sua concepção de vida, de sociedade, humanidade do que um outro espaço musical de trabalho.
	Fomento/verbas para a educação musical inclusiva	<p>GESTOR 1: se a gente tivesse um empenho; uma verba destinada para apoiar esses alunos, essas famílias que estão excluídas digitalmente, acho que seria um aspecto, que me ocorre neste momento, bastante positivo.</p> <p>GESTOR 2: eu acho que no mundo dos sonhos do ideal, o que eu anseio assim é que tudo que a gente vem fazendo, já de ações voltadas para fomentar e viabilizar a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência se pudessem ser potencializadas de forma mais ampla; que a gente tivesse mais verba para poder atender as necessidades arquitetônicas e também adaptação de instrumentos quando necessário. Que a gente pudesse promover a capacitação dos educadores num intervalo de tempo menor. Que a gente pudesse, se possível semanalmente, estar em reunião com eles e desenvolver um processo de formação continuada [...] Que essas ações pudessem acontecer de forma mais efetiva porque eu acredito que o caminho que o Projeto Guri/SP vem tomando é um caminho que garante essa acessibilidade. Ela só precisa acontecer de forma mais intensa e isso esbarra não apenas no anseio, mas também nessas possibilidades políticas, econômicas e culturais.</p> <p>GESTOR 4: a gente precisa de mais dinheirinho sim né? Para todos esses atendimentos que nós desejamos como melhorias, de formação, de adaptação, de instrumentos, de poder ter tranquilidade em pensar na possibilidade de realizar, mas eu também iria um pouquinho além do Guri com uma certa interface do Guri, melhorar o entendimento dos nossos parceiros.</p> <p>GESTOR 3: eu acho que é ter garantido permanentemente independentemente de pandemia um orçamento para a inclusão. Essa é uma ausência muito grande dentro dessa política pública [...] o dinheiro nos ajudar, por exemplo, ah, tem um profissional específico.</p>

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas (Apêndice XX)

Como tentativa de concluirmos essa fase da análise da pesquisa, intencionamos verificar as possibilidades e limites dos educadores musicais do Projeto Guri/SP - diante dos dilemas enfrentados por estes no ambiente inclusivo de sala de aula em relação às concepções sobre inclusão presentes no projeto. Como os educadores musicais desenvolvem soluções no cotidiano de trabalho diante dos dilemas enfrentados no ensino de música nesse ambiente inclusivo?

Percebemos que as soluções apresentadas pelos educadores musicais em sala de aula se têm tornado parte do processo formativo e importante contribuição no campo da educação

não formal quando também compartilhada 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 e ainda se mostram não consolidadas na instituição.

Tanto o acesso quanto a permanência nos polos na perspectiva inclusiva não são contemplados nos documentos e a criatividade e a sensibilidade se mostraram tímidas nos relatos dos educadores musicais. Notamos que os saberes adquiridos nas práticas se tornaram grande fonte de conhecimento e consolidação de conceitos por meio da experimentação de ações em sala de aula.

As ações institucionais voltadas à inclusão, segundo os documentos e relatos, estão concentrados nas “capacitações”, que geralmente ocorrem um dia e anualmente, podendo ocorrer o processo formativo por meio de orientação de visita técnica de supervisores (não especialistas) nos polos e nos casos mais severos, submetidos aos gestores.

Observando os excertos dos educadores musicais no Quadro 26 - evocamos aqui alguns conceitos dos autores apresentados no Capítulo 1 - que oferece sustentação das concepções e fundamentos sobre a questão-problema da pesquisa.

A primeira categoria “**Processo formativo com/dos educadores musicais**”, foi elaborada com objetivo de constatar os hiatos encontrados na formação dos educadores musicais e a busca de qualificação na educação não formal e as reflexões sobre as práticas no ambiente inclusivo no Projeto Guri/SP.

A mudança de concepção pedagógica passa pela transição do abandono da busca pela boa performance para uma pedagogia musical humana, valorizando o processo do fazer musical, o pensar e o sentir, conforme nos aponta Gainza (2010) nos fundamentos da *Nova Práxis*. Ao mesmo tempo, parece que há uma ampliação da dimensão dos sentidos humanos que envolvem o processo de aprendizado dos estudantes em inclusão, ou *Musikae* como é tratado por Wuytack (1993) quando a música pode ser representada na sua totalidade como aponta o autor, envolvendo o som, a palavra e o movimento durante a transmutação no ambiente de criação, conforme desta EDUCADOR 2 “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 segunda categoria “**Acesso, permanência e qualidade dos estudantes nos polos**” traz um importante debate tendo como cerne o direito à educação/cultura. Quem é especial? Quais os comportamentos que identificam que há de fato educação e não transmissão? Onde está tipificada a crença no humano e o seu potencial de desenvolvimento? Isso nos remete

para um importante conceito de Freire (2003; 2014) partindo do pressuposto da capacidade de cada estudante em ambientes educacionais. Uma Pedagogia Crítica e o conceito freiriano de ‘*Ser Mais*’ podem promover uma reflexão sobre a compreensão que os educadores musicais possam ter a partir do aumento da chegada de estudantes em inclusão e como desenvolver um trabalho que atenda às necessidades destes sujeitos a partir de uma consciência libertadora com atitudes construtivas em relações que envolvem ensinar e aprender. Quem ensina e quem aprende em ambientes de inclusão?

Identificamos também nessa categoria, a disposição dos educadores musicais em superar as dificuldades na tentativa de alcançar resultados qualitativos e satisfatórios no ensino inclusivo de música. Essa busca está presente também quando objetivam tornar o ambiente da sala de aula agradável socialmente para que isto possa também garantir a permanência de tais estudantes, independentemente de suas crenças quanto à capacidade de realização ou ao aprendizado tradicional de música, juntamente com seus fundamentos teórico/prático.

Nota-se que no ambiente de aprendizado permanece a concepção de Vygotsky (1998) contribuindo para garantir a compreensão de uma consciência humana no desenvolvimento do constante processo de formação por meio da reflexão sobre as práticas e transformação qualitativa dos sentimentos, transpassa o aprendizado da teoria musical e valoriza a percepção auditiva, conjugada a outras formas de linguagem.

A terceira e última categoria dos educadores musicais “**Ações institucionais voltadas à inclusão**”, surge como necessidade de reflexão sobre a fundamentação dos conceitos de inclusão. A compreensão sobre a diversidade atípica de alunos numa demanda crescente na instituição, direciona para um entendimento mais consistente do conceito de diversidade e que é inerente a todos nós. Produz, nessa perspectiva, aspectos da mobilização desses educadores musicais para atuar de diferentes formas, estruturando ações educativas condizentes com a realidade de cada estudante em inclusão, de modo a se incluir a todos (típicos e atípicos).

Sob outro ponto de vista percebe-se, nos dados que obtivemos, uma carência de planos institucionais efetivos e que estes possam ser consolidados por seus resultados e com aplicabilidade sistêmica nos polos, objetivando a compreensão por parte dos educadores sobre o desenvolvimento pleno (e possível) dos estudantes em inclusão por meio do fazer musical (BERTOLUCHI, 2011). Pressupomos que isso somente ocorra caso os gestores se apropriem de fundamentação teórico-metodológica capaz de promover o desenvolvimento de manifestações artísticas e de diferentes expressões inventivas e criadoras, como propõe Bertoluchi (2011), a fim de gerar bem-estar, equilíbrio emocional e valores afetivos.

Do ponto de vista dos gestores, apontado no Quadro 27, da mesma forma resgatamos os conceitos teóricos anteriormente apresentados (Capítulo 1) que fundamentam a questão problema da pesquisa e para alcançar tal perspectiva defendemos as contradições que se encontram na relação processo *versus* produto por percebermos nos excertos das entrevistas coletivas, algumas necessidades formativas desses agentes culturais com relação à unidade teórica e prática nos processos de educação musical inclusiva.

Questiona-se, assim, o valor do princípio básico da educação e por isso a atribui implicações do capital humano como ser produtivo. A teoria do capital humano dialoga com a tendência tecnicista de educação, inferindo sobre as concepções dos educadores acerca do desenvolvimento de estudantes em inclusão.

Podemos entender que essa teoria foi elaborada por representantes do neoliberalismo norte-americano, ao que Foucault chama, alternativamente, de “anarco-capitalismo⁵¹” ou “anarco-liberalismo”, responsável por toda mudança na forma de pensar e no tipo de relacionamento entre governantes e governados, entendendo como:

O conceito central empregado pelo modelo de Bourdieu é uma metáfora. [...] do mesmo modo que o comportamento de uma empresa é determinado pela natureza e localização de sua planta física ou capital, o do indivíduo é determinado pelo seu capital humano. Trata-se de um conjunto fixo de habilidades, experiência e posição social (e geográfica) que determina a ação individual. [...] O capital atual de uma empresa é consequência de seu comportamento prévio. A pesquisa, o marketing, o investimento, as conexões sociais, determinam o estado atual da firma. [...] para os indivíduos, habilidades atuais, experiência, qualificações e conexões sociais constituem o capital humano economicamente relevante do indivíduo e determinam suas opções de atividade econômica. [...] aqui o termo capital não é mais uma metáfora [...] enquanto o capital perde valor com o uso, o capital humano ganha; além disso, o investimento em capital humano pode ocorrer de forma simultânea com o consumo e mesmo com o consumo agradável (GERSCHUNY 2000, p. 85-86).

A definição de Coleman (1988) de capital humano dialoga com a definição de capital cultural institucionalizado por Bourdieu (1999), que nos aponta como um surgimento pela necessidade de compreender as desigualdades do desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais.

De certa forma, nota-se que os educadores musicais, por possuírem certa autonomia de ação nos polos, estabelecem uma forma menos rígida sobre suas decisões e ações em sala de aula e, por isso, passível de transgressões e explorações de campos dos saberes, que podem ser descobertos por meio da reflexão sobre suas práticas. Por isso, os caminhos fragmentados

⁵¹ Também conhecido como anarquismo de livre mercado, anarquismo libertário, anarquismo de propriedade privada ou anarco-liberalismo é uma filosofia política capitalista que promove a anarquia entendida como a eliminação do Estado e a proteção à soberania do indivíduo através da propriedade privada e do mercado livre.

adotados e o ritmo de desenvolvimento do fazer musical com estudantes em inclusão estão atrelados às suas ações e crenças, conforme destaca Frigotto:

Apesar da fragmentação do seu trabalho, o educador, ao contrário do trabalhador fabril, tem uma certa autonomia dentro da sala de aula, muito embora a administração tente controlar também este espaço, este controle se torna muito difícil (FRIGOTO, 1986, p. 19).

Essas concepções podem se refletir sobre as ações com o desenvolvimento de inúmeros instrumentos de controle, além de camadas intermediárias (especialistas). Porém, este controle não é absoluto e por esse motivo é possível afirmar que há brechas para a atuação dos educadores musicais em ambientes inclusivos no sentido da promoção e do desenvolvimento humanos.

Partindo dessas premissas, da mesma forma, discorreremos sobre as fundamentações teóricas que surgiram a partir dos excertos dos gestores durante a entrevista no grupo focal.

A primeira categoria, “**Processo formativo dos educadores musicais**”, dialoga com um importante conceito de Charlot (2008) sobre as relações com os saberes que ocorrem no ambiente inclusivo de sala de aula, uma vez que esse território formativo agrega valores da educação não formal numa perspectiva democrática e colaborativa que há nesse ambiente.

O processo constante formativo reafirma a importância de que essas ações sejam constantes, mas que os referenciais se aproximem da realidade dos territórios dos polos do projeto, identificando os limites e as possibilidades que se apresentem nesse local serem respeitados e que sirvam de balizadores para a elaboração de ações.

Na segunda categoria, “**O fazer do educador musical inclusivo**”, podemos perceber o quão significantes são as falas dos educadores musicais e os diálogos estabelecidos entre a cadeia de sujeitos, incluindo as famílias, conforme destaca o GESTOR 3 “Sempre consideramos a diversidade do público-alvo [...] é um aprofundamento dessa política que ela passa por adaptações físicas, pedagógicas, sociais. Então é a plena garantia do acesso em condições de igualdade dos alunos que estão tendo acesso ao serviço prestado que o Projeto Guri/SP se dispõe.”

Evocando os conceitos de Freire (2014) que considera a educação no processo de humanização, sob essa perspectiva, percebemos o quão libertadora pode ser a prática dos diálogos, proporcionando um exercício de liberdade e por favorecer a crítica e a conscientização global. É a relevância que existe no conceito de *Ser Mais* de Freire (2014) como prática emancipatória de aprendizagem no contexto educacional musical.

Da mesma forma em um processo de construção de aprendizagens e saberes nos

coletivos Gohn (2006; 2007; 2010), percebe-se um vasto campo para debate sobre a aplicabilidade dos conceitos da Pedagogia Social, base para entendermos as contribuições da educação não formal para a formação e atuação do educador musical no atendimento de estudantes em inclusão. Essa construção de um olhar multidisciplinar voltado para os limites e possibilidades que as ações intersetoriais nos dão, permite entender a permanente transformação social e que por isso se apresenta com um dinamismo intenso e que, infelizmente, a percepção dos educadores musicais não ocorre na mesma velocidade. Importante imaginar relações intersetoriais sendo construídas nos territórios dos polos do projeto com interlocuções com as áreas da saúde, educação, habitação, cultura entre outras. Os sujeitos dos territórios são os mesmos e não podem ser esartejados para atendimentos fragmentados somente com políticas setoriais.

Por último, a categoria “**Relação entre gestores (e equipes intermediárias) e educadores musicais**”, permite problematizarmos sob o ponto de vista da compreensão dos limites do fazer musical inclusivo e as dinâmicas que podem ser empregadas nesse contexto. Isso pode ocorrer pela ausência de conhecimento sobre a dimensão da educação musical inclusiva. Por esse motivo, Efland (2005) destaca que existem aspectos que aparentemente não se relacionam e que podem dialogar de forma metafórica em diferentes domínios que, em alguma dimensão, são desconhecidos tanto para educadores musicais, quanto para gestores.

No fato de desconhecer como tratar as múltiplas formas da educação musical, desconsideram-se as formas metafóricas como importantes elementos da cognição e de reprodução de práticas de ensino, outrora herdadas.

Por se tratar de uma instituição contemplada por uma Política Pública, o Projeto Guri/SP, no processo seletivo de educadores musicais, atua numa perspectiva de Música Para Todos, dialogando com os conceitos de Birkenshaw-Fleming (1993), por pressupor que estes educadores musicais trabalharão para obter o melhor possível do estudante especial e ter bons resultados, considerando as habilidades que estes apresentarão, interesses e as limitações.

[L]
[SEP]

V - AMBIENTES INCLUSIVOS NO PROJETO GURI/SP

Apresentamos neste capítulo os limites e as possibilidades por meio da triangulação dos dados entre os documentos da AAPG e as categorias que emergiram das entrevistas dos grupos focais.

5.1. LIMITES: DESAFIOS/LACUNAS PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES MUSICAIS PARA A INCLUSÃO DE PCD/TRANSTORNOS

Conforme análise dos grupos focais e arguição dos conteúdos dos documentos do Projeto Guri/SP, chegamos às percepções dos educadores musicais e dos gestores sobre os dilemas/desafios das práticas inclusivas de educação musical - que pretendemos analisar. Ao mesmo tempo, o conteúdo interpretado traz importantes debates quanto às necessidades formativas da equipe pedagógica aos estudantes para que se possa efetivar ações includentes e/ou equitativas.

Intencionávamos inicialmente observar tais práticas educativas inclusivas nos polos em sala de aula, por acreditar que alcançaríamos maior dimensão da pesquisa em registrar as possíveis soluções para os limites e as possibilidades nas práticas de turmas heterogêneas com estudantes típicos e com deficiência/transtornos. Apesar das adequações necessárias devido aos motivos anteriormente apresentados (pandemia da Covid 19), buscamos nos aproximar o mais possível da realidade dos contextos inclusivos em que atuam os educadores musicais e gestores por meio de seus relatos de práticas e assim apresentar reflexões sobre tais ações.

Dessa forma, segue abaixo a triangulação de dados na perspectiva dos **EDUCADORES MUSICAIS:**

Categoria: “Processo Formativo com/dos educadores musicais”

Mediante aos contextos encontrados durante a pesquisa referente aos ambientes inclusivos e que proporcionam possibilidades formativas para os educadores musicais, percebemos nos grupos focais a apropriação de que o ensino da música seja tratado numa perspectiva global e integradora com o mundo (BRITO, 2003), pelo qual entendemos que neste contexto é gerada uma visão que vai além da performance, mas dialoga diretamente com o desenvolvimento humano.

Considerar como ponto de referência os conteúdos acadêmicos formativos tradicional para o ensino de música, é outro ponto a ser reavaliado pelos educadores musicais. Notamos

que o ensino da música no contexto inclusivo não deve permanecer como algo estático e pragmático, mas deve ser dinâmico e construtivo, indo além das notas e símbolos da partitura, e que por isso se aproxima de outras formas de linguagem.

Agindo de maneira empírica, os educadores musicais procuram obter resultado satisfatório com seus estudantes inclusivos a cada aula, e entendem que o compromisso com a instituição e o com seu ofício, faz deles responsáveis por esse êxito.

Pelo fato de se apoiarem em bases do aprendizado formal, inexistente a compreensão do ressignificar da música e o processo de criação sonora no ambiente inclusivo, obtendo uma consciência de que os elementos musicais utilizados no aprendizado se tornam abstratos pelo fato de a música ser tratada como metáforas, vinculada às condições e ao contexto social e cultural (SWANWICK, 2003).

Este fazer musical inclusivo somado às experiências que ocorrem em sala de aula, torna-se elemento de desenvolvimento da consciência cognitiva, transformadora, libertadora de sentimentos e de compreensão da vida, conduzindo à ação de transformar a realidade (VYGOTSKY, 1998). São as quebras de paradigmas que ocorrem durante esse processo, ampliando a dimensão da imaginação apoiada nas experiências do fazer musical. Quanto mais rica a experiência tanto mais material para a imaginação.

Na subcategoria **Reflexão sobre as práticas**, os documentos do Projeto Guri/SP e AAPG não contemplam a prática reflexiva na instituição, mesmo que essa ocorra sistematicamente entre os educadores musicais como nos relata o EDUCADOR 5 “Até porque eu novo [...] não sabia muito as formas de trabalhar [...] E aí eu fui ganhando experiência entre estudantes” e acrescenta EDUCADOR 2 “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.”

Isso se tornou importante para o alcance de resultados almejados pelas equipes nos polos, mesmo que seja numa perspectiva limitadora e parcial até porque as equipes desconhecem referenciais musicais na perspectiva do desenvolvimento que dialogam com a inclusão como Gainza (2010), Joly (2003), Brito (2003), Louro (2016) dentre outros apresentados nesta pesquisa.

Como referencial analítico, o ciclo de políticas de Ball (2011) nos aponta no contexto da práticas como lugar onde as políticas se materializam e que por isso estão sujeitas a diferentes interpretações. Essa materialização nos ajuda a entender o fato dos educadores musicais se apresentarem conscientes da lei e da responsabilidade imputada em sala de aula com estudantes inclusivos. Compreendem que a inclusão é para todos, mas,

contraditoriamente, idealizam resultados por meio da performance ao final do ano letivo conforme todos os demais estudantes típicos, depreciando possíveis avanços ocorridos durante o processo.

Sabemos o quão importante que as práticas nesse contexto inclusivo se transformem e sejam adaptadas conforme o entendimento e as necessidades locais, para que ocorra um enquadramento das políticas de acordo com a realidade do polo. Isso é destacado por Mainardes (2006) quando nos aponta que “A política chega à escola e é recontextualizada pelo professor que trabalha com ela, o mesmo tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. Essa política curricular será interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos” (p. 53).

As transformações que produzem as diferentes interpretações na perspectiva criativa fazem com que “A prática ‘seja’ composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e [...] tipicamente investida de valores locais e pessoais [...] envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Na subcategoria **Lacunas na formação para o tema da inclusão**, os Relatórios de Atividades Anual da AAPG contemplam inicialmente a temática inclusiva a formação de educadores na perspectiva da deficiência visual, evidenciando uma preocupação com a adaptação de material didático-pedagógico em braille e mobiliário. O PPP da AAPG somente é citado no ‘Manual do Aluno’, porém não é disponibilizado no site da instituição. Com isso não foi possível identificar quais ações o projeto tem em seu planejamento pedagógico principalmente na perspectiva inclusiva.

As limitações apresentadas no processo formativo dos educadores musicais revelam a importância da relação ensino-aprendizagem e os saberes adquiridos nesse processo. Percebemos isso quando as ações proativas se manifestam da parte dos educadores musicais quando o EDUCADOR 2 afirma “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.”

Apesar de não encontrarmos relatos de tais ações no Projeto Guri/SP, os intercâmbios que esse ambiente democrático propicia, tornam-se férteis para novas experiências, diálogos e as contribuições individuais no coletivo, com liberdade de conteúdos e metodologias (GOHN, 2006).

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 7 “Então eu botei um método de chegar na aula e antes de qualquer coisa assim né a gente se cumprimentar e cumprimentar e esse ouvir né e bater um papo ali 5 minutos totalmente livre de música assim né mas esse contato social.”

Na subcategoria **Desconhecimento dos educadores sobre PCD/transtornos**, percebe-se nos documentos da AAPG que os cursos de formação executados não contemplam PDC/transtornos, mas ações formativas, amplas sobre inclusão e somente anualmente. Encontramos detalhamento dessas ações nos Relatórios de Atividades Anual da AAPG a partir de 2008, porém, após a criação do Guri Inclusivo (2010), os documentos não apresentam dados sobre os estudantes inclusos e estes dados somente voltam a ser relatados em 2014, não como apropriação desses fatores pelos educadores musicais em sala de aula ou as práticas adotadas para um efetivo ensino de música, mas como dados estatísticos fornecidos pela instituição.

Percebemos a necessidade de entender a educação musical como humanizadora e principalmente a capacidade que esta tem de estabelecer a relação com o mundo, proporcionando o desenvolvimento de uma consciência social e coletiva, promovendo o equilíbrio emocional e o reconhecimento afetivo, podendo ajudar a caracterizar estereótipos e comportamentos predominantes (BERTOLUCHI, 2011).

As dificuldades também se manifestam pelo desconhecimento da amplitude das deficiências/transtornos e desenvolver métodos e rotinas para serem aplicados em sala de aula, assim como nos relata o EDUCADOR 1: “porque a gente não conhece a forma de chegar nesses alunos” e acrescenta EDUCADOR 6 “Tem os que ficam sentados como vegetais”. Apesar desses limites, buscam de forma autônoma entender os comportamentos atípicos e acreditam que o fazer musical pode contribuir para que aja uma abertura de vias de aprendizado musical.

Na subcategoria **‘Ausência’ de referenciais teóricos sobre inclusão**, os documentos analisados da AAPG não informam importantes referenciais adotados pela equipe pedagógica. Logo, com a ausência, desconhecem referências bibliográficas e conceitos que abordem o ensino de música no contexto inclusivo. As práticas adotadas dialogam na perspectiva da educação não formal, democrática e pertinente às realidades locais.

Percebemos que as experiências partem das percepções das práticas e tornam-se contribuições de cada educador musical e compartilhadas com seus pares conforme os relatos de práticas em sala de aula além de, predominantemente, as pesquisas realizadas na Internet e Youtube conforme nos aponta o EDUCADOR 7 “Pesquisa no Youtube”, o EDUCADOR 5 “Busco no Youtube”, o EDUCADOR 2 “Tem pesquisa na Internet” e o EDUCADOR 6

“Internet e palestrantes”.

Trilla (2008) destaca que os resultados da educação não formal podem ser centrados na perspectiva individual e coletiva, mantendo os aspectos sociais de forma central em uma aprendizagem colaborativa.

Categoria: “Acesso, permanência e qualidade dos estudantes nos polos”.

Na subcategoria **Aumento da demanda de casos de inclusão (acolhimento?)**, os dados nos mostram que existe um aumento das demandas nos polos do Projeto Guri/SP de alunos em contexto de inclusão a partir das publicações em jornais de grande circulação em 2015, evidenciando o atendimento do projeto a crianças/adolescentes em situação de inclusão.

Para os educadores musicais isso trouxe notório destaque para as relações desenvolvidas em sala de aula conforme nos aponta o EDUCADOR 2 “Agora tem uma procura grande, legal, tem muitos pais que não sabiam - a gente já ouviu comentários de alguns pais dizendo que não sabiam que vocês aceitavam alunos de inclusão.”

Pressupomos que isso também adquiriu força pela temática inclusiva ser incorporada a outros órgãos educativos pelo País, como também a contemplação desses atendimentos pelas políticas públicas. Tanto o Contrato de Gestão 06/2016 entre a SEC/SP e a AAPG (Interior, Litoral e FC) quanto o Termo de Referência (2017) oficializam o atendimento a estudantes especiais e, a partir dessa data, percebe-se aumento nos atendimentos e ações estruturadas para qualificação de educadores musicais por meio dos cursos de “capacitação” e tratamento diferenciado aos casos atendidos nos polos.

As garantias políticas também se dão pelo fato das influências ocorridas no âmbito da sociedade e, conseqüentemente, alterando as práticas ocorridas no Projeto Guri/SP e na característica do tipo de atendimento nos polos. A partir de então, percebe-se a necessidade de mão de obra qualificada para o atendimento inclusivo e/ou treinamento para tornar essa mão de obra, de certa forma, minimamente apta a garantir o ensino musical em sala de aula. Para Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306) nesse contexto de influências, “as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado”, interferindo nos aspectos de atendimento no projeto e nas necessidades de qualificação de educadores musicais específicos.

Na subcategoria **Estudantes típicos e atípicos: como desenvolver o trabalho de educação musical?** As observâncias sobre os comportamentos e resultados da música sobre os estudantes típicos e atípicos, que as matérias publicadas nos jornais sobre AAPG, apresentam benefícios do aprendizado musical numa perspectiva cognitiva comportamental e

não do ensino musical. Sendo assim, esta visão se aproxima mais da musicoterapia do que da educação musical. Pressupomos que isso possa ocorrer pelo fato de não haver um domínio sobre os conceitos que os separam e principalmente entender os limites da funcionalidade da música, quando esta orbita na arte e cultura ou na saúde.

Essa compreensão da diferença entre educação musical e musicoterapia se torna fundamental para o direcionamento dos objetivos finais no processo de aprendizado. Louro (2006, p. 28) destaca que encontrar o limiar dos limites e dificuldades “pode ser a mola propulsora para a realização pessoal”, e não necessariamente deve ser musical ou alta performance, mas podemos também considerar fatores que garantam a autonomia, coordenação motora, equilíbrio emocional, sentimento de pertencimento ao grupo, dentro outros benefícios.

Compreender esses benefícios que vai além dos musicais, nos ajuda a entender o quão amplo se torna o fazer musical coletivo em ambientes inclusivos.

Na subcategoria **Comparação: típicos e atípicos**, sobre a comparação dos estudantes típicos e atípicos, não encontramos detalhamento nos documentos da AAPG, pelo qual as publicações tratam cada categoria isolada e privilegia uma perspectiva produtiva e não o processo de aprendizado. Por essa razão, não há relatos publicados sobre a relação entre os estudantes típicos e os atípicos em sala de aula, ampliando nossa olhar como pesquisador.

Diferente dos documentos, existe o fator surpresa no(s) polo(s) quando não há prévio aviso do recebimento de estudantes com deficiência/transtornos a serem incluídos em sala de aula, conforme nos aponta o EDUCADOR 2 “Tem momentos que eu devo chegar para coordenadora e falar: ‘olha chegou uma aluna assim’ e ‘qual é o perfil do aluno?’ E aí às vezes acontece [...] ela saber falar alguma coisa a respeito ou também falar: ‘olha a gente aqui não foi notificado nada na hora da matrícula’, então a gente tem que correr atrás - é nós por nós mesmo - é um ajudando o outro.”

Sabemos que este ambiente heterogêneo requer habilidades diferenciadas, isto é, além dos conhecimentos musicais para enfrentar os difíceis dilemas em sala de aula, ou ‘situações-problema’ como desafios a serem enfrentados e superados, identificar quais saberes podem emanar desses contextos (GOHN, 2015).

Na subcategoria **Relação com as famílias**, essa relação fica mais evidenciada no segundo livro publicado pela Secretaria de Cultura intitulado Guri 15 anos que retrata os alunos em seu contexto sociocultural e os princípios familiares com os quais este se relaciona. Sendo assim, as manifestações culturais desse meio, nota-se uma valorização e começam a ser agregados e/ou adaptadas ao repertório do polo. Percebemos que a partir de 2008 os relatos

apresentados demonstram a aproximação do projeto com os contextos familiares dos estudantes do polo.

Segundo o relatório desse ano (2008) “O objetivo foi implementar um modelo de atendimento social mais próximo das realidades dos alunos, suas famílias e comunidades onde vivem, estimulando – na ponta final do processo – o desenvolvimento local” (p.45). Essa relação se fortaleceu na implantação da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), estruturando um Núcleo de Gestão Interna formado por profissionais de diferentes áreas de apoio social.

Sob essa perspectiva de atendimento social às famílias, o Regimento Interno da AAPG apresenta suas ações de atendimento em contexto de vulnerabilidade e promoção de condições que favoreçam o desenvolvimento. O Contrato de Gestão 06/2016 entre a SEC/SP e a AAPG (Interior, Litoral e FC) promove um relacionamento entre a instituição e as famílias dos alunos inclusos por meio das atividades socioeducativas, permitindo um conhecimento maior das diferentes deficiências, integrando esses alunos e a comunidade.

Ampliando nossa visão sobre como as políticas atuam nestes caso, os contextos de prática e influência se aninham e dialogam com os textos elaborados a partir destes. Ball (2011) destaca em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306) destaca que:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira [...] podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros. [...] dentro do contexto de prática, [...] poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. [...] podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. [...] Pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação.

A mobilização que ocorre diante de tais transformações a partir do momento que há a expansão do projeto para o Interior e Litoral nos revelou a complexidade de se aplicar as políticas, reinterpretá-las conforme os contextos locais e, a partir de então, estabelecer meios institucionais que se apropriem da riqueza cultural advinda dessas ações expansivas e, a partir daí, buscar meios para qualificar as equipes técnicas pedagógicas para os atendimentos nos polos.

Na subcategoria **Processo formativo dos estudantes *versus* performance (produto)**, podemos sintetizar os achados entre os documentos e os grupos focais, ao observar o livro ‘Projeto Guri: 1995 a 2002 publicado pela Secretaria do Estado da Cultura. Percebemos a valorização da performance artística e os grandes concertos nos principais teatros e salas de

concertos de São Paulo, estendendo para o Festival de Campos do Jordão, sempre contemplados com a participação de grandes nomes da música nacional.

Percebe-se uma valorização da parte da mídia em valorizar o êxito do projeto ao alcançar crianças/adolescentes, em sua maior parte pobres, mas que por meio da música, enxerga uma oportunidade de resgate à cidadania e à valorização como cidadão de direito. Outro fator determinante nesse contexto é o ensino musical nas Febems ser utilizado como produto de pacificação nas unidades rebeladas, vindo ao encontro da fragilidade do sistema de ressocialização de jovens no Estado, principalmente na Capital, onde ocorreram casos mais graves de rebelião.

Por esse motivo percebemos que a música não foi tratada como bem cultural ou educacional, mas sim uma ferramenta utilizada pela Secretaria de Segurança diante da impotência de sanar tal desordem nas unidades. Por meio desse documento percebemos ainda que o processo formativo dos estudantes trouxe esperança e aumento da autoestima, pelo aplauso se tornou um dos principais fatores motivacionais diante dos desafios de permanecerem em sala de aula.

Manter a distância do conceito tecnicista arraigado no ensino musical há anos é um desafio. Transcender a preocupação tecnicista da performance profissional pode ser um divisor entre as rígidas regras contidas em uma partitura e as experiências sensoriais que a música pode produzir se considerarmos como elementos metafóricos dinâmicos e transformador, se esvaziando e ressignificando seu caráter funcional (SWANWICK, 2003).

Ao mesmo tempo a suscetibilidade da relação expectativa x frustração pode se materializar por haver um equívoco no processo de avaliação da parte do educador musical em relação ao estudante inclusivo, numa perspectiva que privilegia a performance e/ou resultado anual, conforme ocorre com estudantes típicos, estabelecendo parâmetros previsíveis, diferente da maneira que acontece em alunos inclusivos conforme destaca o EDUCADOR 6: “Aconteceu de trabalhar com uma criança ela corresponder na apresentação [...] como teve alguns que não [...] se assustaram quando chegaram lá na apresentação e travaram. Não consegui fazer o que fez na sala dela por causa dessa questão do ambiente [...] não deu o resultado satisfatório que se esperava e que ele já apresentava na sala de aula.”

As necessidades do saber se materializam em ações de busca pelo conhecimento em troca do reconhecimento, mesmo que inconsciente, mas potente, valorizando todas as contribuições formativas e que se tornam significativas para os que participam nesta relação ensino-aprendizagem (CHARLOT, 2000).

Na subcategoria **Relação: processo formativo dos educadores musicais e processo**

formativo dos estudantes (todos), o processo formativo dos educadores musicais dentro da instituição se dá por meio dos cursos de “capacitação” anual, mas os documentos não apresentam as ações proativas de pesquisa sobre a temática inclusiva, responsável subjetivamente pelos resultados favoráveis em sala de aula com os estudantes com deficiência/transtornos. Percebemos que o processo formativo, tanto dos estudantes, como dos educadores musicais, gradualmente foi sendo transformado pelas ações institucionais inclusivas que segundo o Relatório Anual de 2014 é publicado a primeira estatística de atendimento inclusivo.

É o meio exercendo uma potente transformação na característica da formação das turmas em sala de aula. O convívio com estudantes com deficiência/transtornos trouxe uma perspectiva que dialoga com as ideias de Vygotsky, sobre a influência do contexto sociocultural sobre os processos formativos, e que por esse motivo, interfere nas infâncias/adolescência dos estudantes típicos e atípicos envolvidos em sala de aula.

Essa mútua transformação construtivista e colaborativa é constantemente influenciada pelo ambiente natural e social do entorno. Por esse motivo as experiências nascem e produzem reflexões até que estas se tornam saberes que alteram o rumo das práticas (LARROSA, 2002).

Categoria: “Ações institucionais voltadas à inclusão”

Na subcategoria **Ausência de planos institucionais de inclusão**, quando observamos o Termo de Referência para elaboração de proposta técnica e orçamentária para gestão do Projeto Guri/SP na Capital e Grande São Paulo, percebemos que o tratamento dado às ações institucionais voltadas à inclusão são parciais. A preocupação que predomina está ligada a adaptações aos mobiliários locais e acessibilidade para surdos, mas não contempla outras síndromes/transtornos. Existe a ausência de ações que possam qualificar a equipe técnica ou pesquisas que favoreçam um atendimento qualificado ao deficiente.

Essa ausência de plano de ação inclusivo também é revelada nos depoimentos dos educadores quando nos declara o EDUCADOR 7 “Nunca vi esse um plano de ação”, o EDUCADOR 3 “Tem inúmeros planejamentos e esse é um tipo de planejamento que não é nem fornecido para a gente; não tem” e acrescenta o EDUCADOR 6 “Eu também desconheço; não tem não.”

Não contempla o desenvolvimento de elaboração de instrumentos que possam servir de indicadores ou nortear os conceitos sobre inclusão. Em contrapartida, o Contrato de Gestão 06/2016 entre a SEC/SP e a AAPG (Interior, Litoral e FC) apresenta um compromisso

de atendimento a casos de inclusão em sala de aula e a garantia dos direitos (cláusula 2ª, item 18, p. 5), além de promover cursos de formação e aperfeiçoamento técnico:

O Projeto Guri/SP tem um programa de formação e aperfeiçoamento continuado das equipes que tem como objetivo proporcionar às equipes dos polos, regionais e sede o constante aprimoramento em aspectos técnico-musicais, pedagógicos, e de gestão social, assim como de cunho administrativo, operacional e estratégico e de gestão, entre outros (CONTRATO DE GESTÃO, 06/2016, p. 34).

Destaca também o incentivo da aproximação da instituição com as famílias à rede social de serviços locais. Percebe-se que este documento contempla os deficientes visuais e/ou mobilidade e não especificamente outras atípicas, TEA ou transtornos. A promoção de debates acerca de inclusão é citada com objetivo de rechaçar práticas excludentes, discriminatórias e restritivas, porém, pouco formativas em nível pedagógico musical, principal queixa dos educadores musicais que lidam com os limites impostos por essa realidade.

Caso as políticas culturais organizassem eventos ou arenas que promovessem esse debate formal, seria possível estabelecer um espaço para que comissões ou grupos representativos articulassem. Assim, se tornariam influências numa relação simbiótica para o contexto da produção de texto e com isso promover uma transformação que se estenderia a todos (MAINARDES, 2006).

Na subcategoria **Necessidade de conceituação de inclusão e de instrumentos para o professor**, o conceito de inclusão é tratado pelos documentos numa perspectiva ampla, mas principalmente nas questões socioeconômica-cultural desde sua criação até 2008/09, quando surgiram casos de estudantes com deficiências/transtornos. Somente a partir do Relatório de Atividades Anual de 2010, com a criação do GURI INCLUSIVO a instituição assume uma postura mais dedicada às demandas inclusivas.

Percebemos que mesmo com os avanços que ocorreram dentro da instituição sobre a temática inclusiva não se definiu um conceito consolidado na compreensão dos educadores musicais, tornando-se difuso e controverso.

Estabelecer valores da inclusão da criança/adolescente com deficiência/transtornos fortalece o compartilhamento da filosofia inclusiva, que potencializa os saberes e tem como cerne as realizações humanas e não as dificuldades e, por este motivo, ser valorizado de igual forma (BOOTH; AINSCOW, 2002).

5.2. POSSIBILIDADES: PROCESSO DE CRIATIVIDADE E SENSIBILIDADES

PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA

Da mesma maneira seguimos com a análise dos grupos focais e arguição dos conteúdos dos documentos do Projeto Guri/SP, pelas percepções dos educadores musicais e dos gestores as possibilidades na educação musical mais inclusiva – de forma interpretativa. Salientamos a importância de um novo olhar para as necessidades nas perspectivas inclusivas do projeto para uma educação musical mais comprometida com a cidadania cultural e com a autonomia dos educadores musicais e seus estudantes.

Desta forma, segue abaixo a triangulação de dados na perspectiva dos **GESTORES**:

Categoria: “Processo formativo dos educadores musicais”

Ao partir do pressuposto de entender a música com elemento metafórico (SWANWICK, 2003), a criatividade e a imaginação tornam-se subsídios fundamentais na ressignificação da música e o fazer musical na perspectiva inclusiva. Isso se estende um pouco mais por tais representações simbólicas ou narrativas, que se tornam também combinações metafóricas e que permitem que o sujeito se organize e qualifique o processo cognitivo que envolve a relação ensino-aprendizagem.

Logo, as possibilidades que se criam metaforicamente devido às novas ideias ou imagens por meio da combinação e reorganização de experiências prévias (EFLAND, 2005), proporcionam diferentes maneiras de ampliar as experiências musicais num processo de aumento da consciência e materialização das ideias.

Essa materialização das ideias realizadas de foram consciente, em contato com o meio pode resgatar na mente as coisas velhas e torná-las novas por meio das experiências. Costumes adotados de forma repetitiva com PCD/transtornos se tornam práticas e por este motivo a educação musical caminha para a inclusão por ir além dos limites da falta de métodos, material pedagógico ou qualquer compartilhamento de experiências.

Outros pontos importantes a serem considerados são as diferentes infâncias/adolescências encontradas em sala de aula, tornando mais desafiador ao educador musical quando atua em ambiente heterogêneo. Pensar dessa maneira é possibilitar que haja respeito, principalmente à criança, como sujeito pleno de direito e por isso potente em suas ações. Dar a elas o direito de se movimentar, se expressarem de múltiplas maneiras criativas, permite proporcionar ao ambiente do fazer musical um lugar rico de ideias e imaginações e, dessa forma, perder sua invisibilidade (FURLANETTO; GOMES, 2016).

Ampliando esse olhar para o campo da inclusão, a carência de compreender esse

campo de investigação conseqüentemente alimenta a necessidade de repensar o ensino inclusivo musical, pois há que se considerar as variantes possíveis das diferentes infâncias/adolescências encontradas nesse ambiente, a multiplicidade, tipos de estudantes com deficiência/transtornos, além do educador musical, geralmente, atuar sozinho em sala de aula sem que haja rede de apoio para os casos atípicos.

Estabelecer a importante relação entre o saber musical e a aprendizagem musical criativa, considerando as representações do saber desses estudantes típicos e atípicos por meio de suas manifestações culturais atribuídas nesses saberes em sala de aula, pode atribuir valores na sua vida em relação à sociedade e ao meio em que vivem de forma ampla.

Na subcategoria **Necessidade de referenciais teóricos sobre inclusão**, os documentos analisados não apresentam referenciais teóricos definidos sobre inclusão de estudantes com deficiências/transtornos. Encontramos nas falas dos gestores poucas referências, apenas as que até o momento o Projeto Guri/SP tem se aproximado da instituição, conforme destaca o GESTOR 1 “[...] Viviane Louro vêm nos referenciando bastante” e ainda acrescenta GESTOR 2 “[...] a Lisbeth (Soares) que gerou em nós uma revisão do nosso referencial norteador [...] nós temos oferecido uma condição melhor para que os educadores possam se sentir menos ansiosos, e possam buscar esses caminhos [...] então eu acho que esse perfil vem acontecendo ao longo do tempo no Projeto Guri.”

Os referenciais que são apresentados na perspectiva da ação da música sobre o sujeito, com ênfase nos materiais sonoros e derivações, no desenvolvimento pleno das vivências musicais, não somente um pensamento técnico-analítico, sempre de maneira múltipla.

Por muito tempo os valores atribuídos à performance foram sustentados como êxito no âmbito musical e, conseqüentemente, há reflexos nos referenciais pedagógicos dos educadores musicais, mesmo atuando num contexto inclusivo. As possibilidades de haver uma mudança no paradigma se mostra quando há frustração frente ao seu desempenho e à desconstrução dos ideais tidos como referências até esse momento.

Apesar da conscientização da necessidade de encontrar referenciais teóricos para lhe garantir sustentação metodológica/pedagógica em suas aulas com estudantes com deficiência/transtornos conforme destaca o GESTOR 1: “A gente procura trazer vários referenciais, não um único trabalho; os trabalhos da Viviane Louro vêm nos referenciando bastante”, a compreensão do ensino da música se manifesta além das instruções da partitura e por isso pode ser construído a partir do ressignificar do fazer musical e como são construídos os processos de ensino. É ter em mente prioritariamente o desenvolvimento das aquisições cognitivas além das capacidades e competências práticas (WUYTACK, 1993).

Portanto, até que sejam consolidados referenciais teóricos de educação musical em ambiente inclusivo, as possibilidades de adoção de práticas alicerçadas na perspectiva da educação não formal se têm mostrado fundamentais para garantir o atendimento e pelo fato da valorização da manifestação de saberes com juízo da realidade e valor próprio.

Consideramos ainda como possibilidade de se promover processos educativos emancipatórios que são construídos pelas diferentes formas de ver o mundo, pelas transformações sociais e pelos processos de mudança, além processos sociopolíticos, culturais e pedagógico de formação para cidadania nos sujeitos que interagem socialmente (GOHN 2015, 2010).

Na subcategoria **Necessidade de desenvolvimento pedagógico de educação musical inclusiva**, os investimentos na AAPG sobre o desenvolvimento pedagógico ao longo do tempo ocorreram na perspectiva didático-pedagógica em sua maior parte. A chegada de estudantes com deficiência/transtornos à instituição promoveu reflexões sobre a necessidade de se repensar a educação musical inclusiva e ressignificar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e buscar novas soluções, assim como destaca o GESTOR 2: “Eu acho que a parceria com o Mais Diferenças e o Seminário Inclusivo que o Guri promoveu foram as maiores ações pontuais.”

Desta forma, as práticas dos educadores musicais têm sido influenciadas pelas percepções e os saberes advindos dos dilemas do cotidiano com os alunos inclusivos. Considerando como ponto de partida essas experiências, percebemos o quanto isso pode garantir a possibilidade de refletir sobre essas práticas e considerar não somente as percepções, mas a consciência, a emoção e a memória (BIZERRA; MARANDINO, 2009).

Na subcategoria **‘Ausência’ de conceitos sobre educação musical inclusiva e sobre equidade**, os documentos analisados da AAPG não apresentam referenciais didáticos pedagógicos inclusivos e nem propostas adotadas em sala de aula no contexto do ensino musical para crianças/adolescentes com deficiência/transtornos.

Os registros apresentados somente mostram estatísticas de atendimento a estudantes com deficiência/transtornos em todos os polos do Estado, quatro anos após a criação do GURI INCLUSIVO, em 2010. Apesar da inclusão obter notoriedade no projeto por meio do aumento da demanda, não há registros de conceitos sobre educação musical inclusiva. Os indícios que aparecem são de busca por uma equidade no ensino musical dos polos em geral, mas não especificamente utilizando como balizador os casos de inclusão, ao se considerar a educação como ação libertadora a partir de uma consciência que se manifesta por meio de atitudes construtivas em relações que envolvem ensinar e aprender, porém, sem que haja

prévia preparação, bem como destaca o GESTOR 2 “[...] A Lisbeth (Soares) nos levou a fazer uma revisão do nosso referencial norteador que é o projeto político pedagógico - nós temos oferecido uma condição melhor para que os educadores possam se sentir menos ansiosos e possam buscar esses caminhos - então eu acho que esse perfil vem acontecendo ao longo do tempo no Projeto Guri.”

Importante considerar a possibilidade de que não haja transmissão de informação ao invés, de fato, haver educação musical e que esta seja para todos, acreditando nas potencialidades do humano de “*Ser Mais*”, sem barreiras em sua capacidade de execução (FREIRE, 2003; 2014).

As possibilidades que se manifestam no ensino de música em ambiente inclusivo sob a perspectiva da equidade podem ser por meio do aprendizado baseado no compartilhar de experiências e descobertas, livres de prejulgamentos ou censura, promovendo o intercâmbio de pensamentos (DEWEY, 2010).

Na subcategoria **Importância de processos periódicos (permanentes) de formação dos educadores musicais**, os Relatórios de Atividades Anual apresentam ações de qualificação de suas equipes técnicas, por entenderem que os educadores musicais necessitam de aprimoramento para atuar nos polos e também compreender melhor os princípios educacionais da AAPG. O GESTOR 4 destaca “Nós tivemos uma consultoria [...] Mais Diferenças, foi mais de um ano. Mas isso só não basta e não basta também porque acho que a gente aprende ano a ano.”

Conforme esses relatórios nos mostram, percebemos que as iniciativas ocorrem anualmente e tratam de diversos assuntos educacionais, inclusive inclusão, relatado em 2013.

Em 2013, foram [...] realizadas 39 capacitações externas, [...] que não aconteceram na sede da Amigos do Guri. Estas capacitações têm caráter mais individualizado, sendo recomendadas pelos gestores após a avaliação de desempenho de suas equipes, ou solicitadas pelos próprios profissionais que sentem a necessidade de desenvolvimento nas áreas em que atuam (RELATÓRIO DE ATIVIDADES PROJETO GURI/SP 2013, p. 64-68).

Pressupomos que esta ação seja tímida e insuficiente para fornecer subsídios necessários para o educador musical atuar com excelência em sala aula nessa perspectiva inclusiva.

Outro fator importante é o compromisso assumido no Contrato de Gestão da AAPG quanto à formação contínua das equipes e ações institucionais gerais, porém percebe-se uma ação mais proativa e protagonizada do educador musical em sala de aula no contexto inclusivo por intuitivamente reinterpretar um texto normativo do que por ter sido capacitado

pela instituição. Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) enfatiza que estes educadores musicais:

Trazem suas experiências para este processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais.

As experiências adquiridas no decorrer do ofício na educação musical se mostram predominantemente adaptadas para as ações inclusivas e estas contribuem para um desenvolvimento prático-reflexivo.

Na subcategoria: **Compromisso com a qualidade da educação musical inclusiva.** Durante o processo de análise dos documentos, percebemos a preocupação da AAPG em atender as crescentes demandas de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos em seus polos com maior relevância nos registros a partir de 2013.

Notamos, a partir daí, um compromisso da instituição de ter um olhar mais dedicado às questões dos estudantes egressos com deficiência/transtornos, propondo ações para uma formação dos educadores musicais na perspectiva inclusiva e melhor compreensão do ensino musical inclusivo de suas equipes, de forma ampla e numa dimensão macro, reunindo as equipes em um único treinamento por meio de palestra expositiva, porém não foram encontrados registros de rodas de conversas ou formações complementares nos relatos dos educadores musicais e gestores no polos pesquisados.

Percebemos que o despertar para um sentimento de pertencimento ao grupo e as elaborações pedagógicas na perspectiva inclusiva, atribui importantes valores aos fatores musicais com elemento condutor da participação coletiva democrática de comunicação em conjunto. É o criar musical para o outro e pensando no outro (LISARDO, 2009).

Na subcategoria **Construir conhecimento pedagógico e social com os educadores musicais**, os documentos da AAPG são unânimes em não apresentar relatos das experiências dos educadores musicais sobre inclusão e os dilemas enfrentados em sala de aula. Porém, apresentam ações constantes formativas sobre questões sociais e multidisciplinares que a instituição promove como forma de conscientização de que o aprendizado musical está além da sala de aula, mas que o indivíduo se relaciona com o todo conforme enfatiza o GESTOR 3: “Trabalhar com criança e adolescente exige conhecimento em [...] Direitos Humanos [...] é fundamental [...] é uma fortaleza daquele campo que a gente tá falando da educação formal e a educação não formal; educação não formal já percebeu isso há muitos anos e a educação

formal ainda arrasta essa corrente.”

Essa construção se dá também pelas potencialidades de cada um numa relação intrínseca de ensino-aprendizagem, valorizando a autoestima e a motivação do educando, expandindo os limites e as possibilidades da atuação do educador musical em ambiente inclusivo (JOLY, 2003).

Percebemos que a herança cultural advinda da família e/ou grupo social que cada educador musical possui, influencia e interfere no ambiente de aprendizagem, como já mencionamos anteriormente, além de persuadir nos processos pedagógicos. A garantia de êxito desse processo poderá ser definida ao longo do tempo, não mensurável e provavelmente além do tempo de convivência da participação do educando no projeto. São sementes plantadas que brotarão distante de quem as semeou, levando a lugares desconhecidos e inexplorados, ampliando inesgotavelmente as experiências humanas (VYGOTSKY, 2014).

Categoria: “O fazer da educação musical inclusiva”

Na subcategoria **Necessidade de adaptações no cotidiano das turmas**, sobre essa temática, os documentos da AAPG não apresentam descrições das alterações ou adaptações em sala de aula por haver presença de alunos com deficiência/transtornos. Não há também relatos das práticas sobre o cotidiano em sala de aula inclusiva.

Os diálogos estabelecidos com os fundamentos da educação não formal contribuem para uma educação mais flexível e baseados nos aprendizados livre de amarras tradicionais, mas democrática e local, respeitando as características do grupo e as interações que surgem dos intercâmbios de ideias e os diálogos e experiências compartilhadas (TRILLA, 2008).

As possibilidades de diferentes configurações das turmas a partir desse olhar, desenvolvem maior equidade em sala de aula inclusiva e conseqüentemente ampliam o conhecimento e as habilidades cognitivas e musicais, bem como nos aponta o GESTOR 2: “Sempre consideramos a diversidade do público-alvo [...] é um aprofundamento dessa política que passa por adaptações físicas, pedagógicas, sociais. Então é a plena garantia do acesso em condições de igualdade dos estudantes que estão tendo acesso ao serviço prestado que o Projeto Guri se dispõe”.

Na subcategoria **Importância do diálogo e escuta dos educadores musicais**, sob a perspectiva inclusiva, os documentos da AAPG não apresentam relatos de ações que promoveram rodas de conversas locais ou regionais e intercâmbios entre as equipes de outras regiões. Há relatos de profissionais do Mais Diferenças palestrando para instituição.

Acreditamos que o êxito da educação parte do diálogo. Estabelecer um olhar

formativo a partir das rodas de conversa, produz um intercâmbio de ideias, representa um enriquecimento cultural e contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia alternativa com base na educação não formal e valorizando os saberes assim como nos relata o GESTOR 4: “Em Estiva Gerbi foi um projeto-piloto onde as pessoas do Mais Diferenças iam [...] mensalmente conversar com educadores, com o coordenador até com as famílias; fizemos até reunião com as famílias.”

Para o educador musical, proporcionar a relação com o saber, é estabelecer uma relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, sempre confrontado com a necessidade de aprender (CHARLOT, 2000).

Na subcategoria **Construção de um olhar multidisciplinar e promoção de ações intersetoriais (prevenção e parcerias)**, a AAPG tem apresentado propostas cuja articulação intersetorial tem buscado a promoção sociocultural de crianças/adolescentes, inicialmente, por meio das parcerias com prefeituras e iniciativa privada e expandindo para as secretarias municipais incluindo o SUS – Sistema Único de Saúde, SUAS – Sistema Único de Assistência Social e o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Sociocultural. O desenvolvimento de um olhar multidisciplinar foi gradualmente transformado pelo fato e da instituição não somente atender os estudantes, mas estender os atendimentos às famílias em situação de vulnerabilidade.

Por esse motivo, pressupomos que tanto os educadores musicais como os gestores desenvolveram um olhar para além da sala de aula, tendo compreensão esclarecida da necessidade de garantir e zelar pelos direitos preconizados pelo ECA. Nesse aspecto o GESTOR 1 destaca um caso atípico que trouxe um desafio ainda maior de atuação da instituição: “Em dezembro caiu [...] um caso difícilíssimo em Santos [...] os educadores não sabiam mais o que fazer; as supervisões estavam ali também perdidas [...] a gente olhou pra aquilo e?? (ohhhhh) O que que a gente faz? Eu lembro que eu fui numa reunião [...] todo mundo esperando o milagre [...] para resolver o raio do caso [...] eu não tenho receita e nem milagre para compartilhar com vocês eu vamos andar juntos, vamos refletir juntos, vamos pensar juntos, vamos conversar junto, vamos marcar mais reunião; vamos levantar estratégias, os porquês, pois cada caso é um caso.”

Percebe-se que predomina o contexto de influências quando se trata das mudanças ocorridas no Projeto Guri/SP em relação aos atendimentos inclusivos e que alterou o contexto da prática dos educadores musicais. Os discursos argumentativos nas arenas de disputas (secretarias e conselhos) e de participação social coletiva exerceram um papel de influência na instituição e conseqüentemente adquiriram legitimidade no contexto da produção de texto

(MAINARDES, 2006).

Assim, a AAPG procura em seus documentos destacar o incentivo aos estudantes e às famílias a participação social ativa em Fóruns, Conferências e Conselhos Regionais e Municipais da infância e juventude, saúde, alimentação, educação, trabalho, lazer, cultura e esporte e assistência social.

Descobrir quais os efeitos dessas transformações no projeto é algo que entendemos como relações de poder que se estabelecem por meio da participação social, conforme destaca Ball (2011) em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 308) pois:

O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom”.

Sendo assim, torna-se importante a participação ativa das equipes pedagógicas nas arenas públicas para que haja um posicionamento de sua categoria frente aos interesses dos outros grupos representados. A oportunidade de diálogo e debates propositivos nesses contextos, contribui para ambos os grupos compreenderem seus argumentos e discutirem propostas a serem implementadas e contextualizadas conforme as resoluções aprovadas.

Na subcategoria **Identificação: dos limites e possibilidades da educação musical inclusiva; dos dilemas dos educadores musicais**, os documentos da AAPG analisados não contemplam um olhar dedicado para os dilemas dos educadores musicais em sala de aula. Foram apresentados relatos de atendimento e “capacitações” descritas nos Relatórios de Atividades (Quadros 8, 9, 10 e 11) e um compromisso sobre a temática inclusiva firmado no Contrato de Gestão 06/2016, cláusula 2ª, item 18, p. 5 que afirma: “Atender o usuário com dignidade e respeito [...] qualidade na prestação dos serviços culturais e educativos observando a legislação especial [...] à criança, [...] e ao portador de deficiência [...]”

Sendo assim, não há relatos nesses documentos da AAPG que as contribuições, os limites, as possibilidades e os dilemas dos educadores musicais em sala de aula foram relevantes para as ações inclusivas da instituição.

Possibilitar uma análise mais específica sobre o que favorece/dificulta a inclusão em sala de aula nos ajuda a compreender o processo inclusivo e como estes são constituídos por meio da reflexão sobre as práticas. Sobre isso, o GESTOR 3 enfatiza “Eu acho que a gente tem um desafio institucional que ainda não tá resolvido ali no campo né, se os educadores

absorvem [...] temos uma ficha de matrícula que compõe um questionário social [...] que a gente tenta todo ano melhorar [...] principalmente esse olhar sobre a inclusão [...] mas do jeito que ela está hoje já permitiria para todas as equipes de educadores e educadoras conhecerem o seu público antes das aulas começarem.”

Essa reflexão favorece o desenvolvimento da criticidade da elaboração de possíveis soluções a serem adotadas em meio aos dilemas. Permitir periodicamente questionamentos sobre suas ações adotadas pode ser um bom método para se saber realmente o porquê é que as faz (ZABALZA, 1994).

Na subcategoria **Reflexão sobre as práticas dos educadores musicais**, as reflexões apresentadas nos documentos da AAPG relatam ações entre os estudantes numa perspectiva dos direitos, valores éticos, estéticos e políticos, ampliando conhecimentos contextuais de sua vivência familiar e experiência sociocultural. Não há relatos de reflexões dos educadores sobre suas práticas em sala de aula.

Refletir sobre as práticas no contexto inclusivo é uma das principais ações para o processo formativo e que possibilita estabelecer conceitos e desenvolver saberes. As experiências que surgem em sala de aula inclusiva são transformadoras para o educador musical e para o estudante típico ou atípico. É uma construção coletiva, ininterrupta, imbuída de conhecimentos a serem explorados.

Ter tempo disponível para refletir sobre os eventos ocorridos em sala de aula inclusiva é proporcionar uma organização estrutural e sensorial pelo fazer musical e a resignificação do material sonoro, equalizando os conteúdos da teoria e da prática (SWANWICK, 2003).

Categoria: “Relação entre gestores (e equipes intermediárias) e educadores musicais”

Na subcategoria **Limites da compreensão das dinâmicas do fazer musical inclusivo (camadas/intermediações)**, ao buscarmos nos documentos da AAPG os limites da compreensão dos educadores musicais sobre o fazer musical inclusivo, não encontramos abordagens sobre a temática. Apesar de haver iniciativas institucionais para dar suporte aos educadores musicais nos polos, conforme nos relata o GESTOR 2 “O que o supervisor faz é ir até o polo para conhecer de perto a situação [...] traçar um plano de gestão daquela problemática, gestão pedagógica daquela problemática que pode envolver aí no caso a coordenação.”, tais ações se mostram insuficientes pela demanda e tempo de decisão das ações a serem adotadas em sala de aula.

O fazer musical se dá na perspectiva didático-pedagógica pela qual a realização das

atividades musicais promova o conhecimento e integre a vivência e experiências humanas de forma ativa.

Estar atento aos sentimentos e motivações que se manifestam entre o sentimento de realização do estudante incluso e a efetividade pedagógica de ensino do educador musical, pode nos ajudar a estabelecer uma consonância entre o interesse e o processo, relativizando as conquistas como produto, mas objetivando o desenvolvimento da autonomia do estudante em inclusão conforme sua necessidade de interagir (SWANWICK, 2003).

Na subcategoria **PPP dos polos e planos dos educadores musicais (coerência)**, nos documentos disponíveis e analisados da AAPG, não foi encontrado o conteúdo do PPP e os planos metodológicos e didáticos dos educadores musicais, tanto para aulas como estudantes típicos com atípicos, mas relatado no relato do GESTOR 2 quando afirma que “Essa parceria da Lisbeth (Soares) que também gerou aí essa reformulação no PPP - creio que vai ser disponibilizado no ano de 2021.”

Tornar tais documentos como legítimos, porém, não públicos parece-nos difícil de considerar e estabelecer um “regime de verdade”, pois:

Dessa forma somente uma voz é considerada como legítima sem que haja análise ou contraditório, ademais, “política como texto e política como prática são noções complexas porque os textos não são apenas o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos não são independentes de história, poder e interesses (BALL 2011, *apud*. MAINARDES, 2006 p. 97).

Essa transparência e contribuição coletiva com a participação da cadeia de sujeitos pedagógicos no processo de elaboração do PPP proporcionam um olhar de múltiplos ângulos e níveis hierárquicos, tornando-se mais real e coletivo, trazendo consigo as características e a filosofia da instituição.

Na subcategoria **Processo de seleção dos educadores musicais para a inclusão**, percebemos que os documentos analisados da AAPG não apresentam detalhes sobre o processo seletivo de educadores musicais para atuarem nos polos. Por este motivo, também não apresentam pré-requisitos de conhecimento musical e social, objetivando uma abordagem inclusiva.

Subtende-se que o educador musical para atuar no Projeto Guri/SP necessita ter, além das habilidades específicas, um conhecimento sobre as responsabilidades sociais de instituição, das Instituições de Terceiro Setor, e que por isso é avaliado por uma equipe multidisciplinar. Do ponto de vista musical, não identificados até que ponto é valorizada a imaginação, a criação, elaboração de hipóteses sonoras e os descobrimentos são fundamentais

para ser aprovado nesse processo seletivo (BRITO, 2003).

Tais requisitos são ratificados pelo GESTOR 1 quando afirma “A gente já faz algumas perguntas [...] o processo seletivo ele começa com o envio de um currículo [...] porta de entrada do processo seletivo para educador [...] uma das perguntas ali é se ele já trabalhou em situação de inclusão anteriormente [...] qual experiência [...] a gente já vai sondando [...] os currículos selecionados [...] vão para uma entrevista presencial [...] uma entrevista colegiada; não é só o Educacional que faz assim entrevista, também sempre tem alguém do Desenvolvimento Social e também da gestão [...] seja do polo ou da Regional [...] porque é um olhar colegiado.”

Na ausência de experiências no Terceiro Setor e compreensão sobre inclusão, as descobertas se apresentam como oportunidades de descobrir o novo. É excelente oportunidade de se promover um espaço democrático de aprendizado, podendo apelar para a rede de apoio da instituição como suporte pedagógico.

Na subcategoria **Perspectivas inclusivas no mundo do trabalho para os egressos do Projeto Guri/SP (mediações/indicações/sensibilizações etc.)**, a perspectiva abordada pelos documentos da AAPG apresenta a inclusão de PCD/transtornos como funcionários na instituição com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), deficiência visual e auditiva conforme destaca o GESTOR 2: “Nós temos educadores com deficiência [...] em São José do Rio Preto. Nós estamos com educador de canto coral [...] que é deficiente visual [...] inclusive ele esteve no seminário”. O GESTOR 3 afirma: “Em São Carlos a gente tinha também um rapaz se eu não me engano ele tinha [...] um TEA leve” e o GESTOR 4: “Em Rio Preto nós temos um auxiliar com Síndrome de Down

Sendo assim, nos polos onde estes trabalham, foram desenvolvidas ações de conscientização inclusiva com os estudantes, a fim de promover adaptações necessárias para que as deficiências desses funcionários pudessem ser problematizadas e trabalhadas com os estudantes.

Promovendo uma consciência nos educadores musicais sobre as possibilidades destes agirem como agentes formadores de sujeitos autônomos em ambientes inclusivos, parte-se do pressuposto que considera os estudantes com deficiência/transtornos como seres capazes, dentro de um processo de humanização e libertador, valorizando suas potencialidades e não as limitações, buscando trabalhar com o melhor que o estudante incluso pode oferecer, concentrando menos na deficiência/transtornos e mais na maneira como ele recebe, processa e se expressa musicalmente, sem rótulos (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Na subcategoria **Fomento/verbas para a educação musical inclusiva**, os fomentos

empregados na instituição relatados pelos Relatórios de Atividades Anual, da AAPG são apresentados no Guri Participativo⁵², destinado a promover a formação humana e exercício da cidadania que aborda temas nas ações como: *bullying*, racismo, consciência negra, sustentabilidade, meio ambiente e preservação ambiental, saúde mental e alimentação saudável, porém, notamos que não contempla ações inclusivas na perspectiva da deficiência/transtornos.

A abertura para um diálogo sobre a elaboração de políticas, internas e externas (micro e macro) no Projeto Guri/SP sobre esta temática, enfatiza a necessidade de pesquisar aspectos sobre a formulação de políticas de fomento, a fim de investigar e buscar elementos que nos ajudem a compreender a essência dessas políticas e os possíveis resultados/efeitos (MAINARDES, 2006).

Buscamos apresentar nossas percepções a partir da triangulação dos dados encontrados nos depoimentos dos educadores musicais e gestores do Projeto Guri/SP em relação aos conceitos que fundamentam nossa pesquisa. Compreender os limites e as possibilidades de atendimento ao estudante com deficiência/transtornos em sala de aula de música, mostrou-se um grande desafio por haver indícios de contradições entre o anunciado nos documentos e a prática. Diante disso, o GESTOR 1 destaca: “Se a gente tivesse um empenho; uma verba destinada para apoiar esses alunos, essas famílias que estão excluídas digitalmente; acho que seria um aspecto neste momento que me ocorre bastante positivo”. Já o GESTOR 2 acrescenta: “Eu acho que no mundo dos sonhos do ideal, [...] anseio assim que é que tudo que a gente vem fazendo já de ações voltadas para fomentar e viabilizar a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência, se pudesse ser potencializada de forma mais ampla; que a gente tivesse mais verba para poder atender as necessidades arquitetônicas e também adaptação de instrumentos quando necessário. [...] que pudesse promover a capacitação dos educadores ainda num intervalo de tempo menor. [...] que pudesse, se possível semanalmente, estar em reunião com eles e desenvolver um processo de formação continuada [...] que essas ações pudessem acontecer de forma mais efetiva porque eu acredito que o caminho que o Projeto Guri/SP vem tomando é um caminho que garante essa acessibilidade. [...] só precisa acontecer de forma mais intensa e isso esbarra não apenas no anseio, mas também nessas possibilidades políticas, econômicas, culturais”.

Acreditamos, dessa forma, contribuir para uma reflexão quanto à elaboração e desenvolvimento de aperfeiçoamento para atuação em ambiente inclusivo, como também

⁵² É um programa de fomento à autonomia e participação ativa de estudantes do Projeto Guri/SP.

considerar os importantes saberes advindos da prática e como isso pode ser compartilhado e aprimorado a partir dos diálogos na instituição.

A seguir apresentaremos as Considerações Finais resgatando minha trajetória na educação musical e as motivações que me levaram a desenvolver essa pesquisa. Por esse motivo, trazemos a questão problema, cerne do nosso trabalho, fundamentado na revisão bibliográfica, análise documental e entrevista por meio de grupo focal com educadores musicais e gestores do Projeto Guri/SP.

Apresentaremos recomendações que poderão servir de ponto de partida para novas investigações sobre esta temática e assim ampliar o olhar para o ensino de música para PCD/transtornos em ambiente inclusivo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando minha trajetória como pesquisador e partindo para uma reflexão entre os aprendizados formais recebidos desde o Conservatório Lavignac e curso livre de violão, bacharelado em música, na pós-graduação *latu sensu* em psicopedagogia e mestrando em Educação, acrescido das experiências e reflexões sobre as práticas profissionais como educador musical no Projeto Guri/SP e na APAE SANTOS, percebemos o quão se faz necessário compreender a educação musical inclusiva, por ser um território carente de referenciais teórico-pedagógicos sobre a formação para atuar nesse campo, além da necessidade de ressignificar o ensino de música em tais ambientes.

Essa ressignificação parte das reflexões produzidas durante o processo criativo, de uma atividade criadora do homem, que, segundo Vygotsky (2012), fez com que se projetasse um futuro, como um ser que contribui por meio da criação e que, por isso, modifica seu presente.

Percebemos que a modificação do presente no fazer musical na perspectiva inclusiva, não somente se revela por meio das práticas, mas também pela reflexão sobre a ação criadora e como ela se tem manifestado e sido construída diariamente, por notar que ela é dinâmica e livre de prognósticos e avaliações tradicionais. Pode, também, se manifestar como utopia, mas, ao mesmo tempo, libertadora quando se materializam as dimensões da imaginação por meio da criação.

De certo modo, isso ajudou a cultivar no pesquisador diferentes processos cognitivos criativos para atuar em variados contextos e potencializar novas reflexões e inquietações apresentadas durante a pesquisa, sendo importante reforçar as restrições de acesso ao campo de pesquisa pelas imposições da Covid 19.

O trabalho de pesquisa que envolveu o diálogo entre duas áreas: Educação e Cultura (que por vezes não se integram) revelou-se para o pesquisador um processo criador e transformador - muito semelhante ao que se buscou com os sujeitos da pesquisa - trazendo vozes e contextos em diálogo e, com isso, intencionando contribuir (como um trabalho em aberto) para futuras pesquisas nesta área.

Apresentamos como problema de pesquisa a necessidade de refletir e analisar os limites e as possibilidades do educador musical em ambiente de inclusão de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos e as soluções construídas nesses ambientes predominantemente na perspectiva da educação não formal. Para isso, realizamos revisão

bibliográfica sobre a temática, encontrando nos conceitos dos autores, fundamentos que deram sustentação à pesquisa e contribuíram para uma maior compreensão do tema e dos dados coletados.

Tratou-se, na pesquisa, de situar o Projeto Guri/SP em uma dimensão diagnóstica observando possibilidades, perspectivas e fazer recomendações para uma perspectiva no Projeto Guri/SP, desde a inclusão social até a inclusão de PCD/transtornos.

Também foram realizadas análise dos documentos públicos, institucionais norteadores do Projeto Guri/SP, para aprofundamento da proposta de pesquisa assumida inicialmente, em que foi possível compreender as diretrizes que balizam a instituição e as perspectivas inclusivas adotadas com a equipe técnica pedagógica.

Além disso, para ampliar nossa compreensão, foram realizadas entrevistas por meio de grupo focal com a equipe gestora e os educadores musicais que atuam em ambientes de inclusão, nos polos de Santos e de São Vicente e, dessa maneira, foi possível obter um olhar mais amplo da instituição na perspectiva inclusiva, contribuindo para refletirmos acerca da formação do educador musical.

Foi possível compreender pela pesquisa que os dilemas que surgem em sala de aula com estudantes com deficiência/transtornos são multipolarizados, apresentam-se como um desafio para os educadores musicais que, ao mesmo tempo que precisam ensinar para todos, necessitam estar atentos e compreender os diferentes ritmos e processos de ensinar-aprender de cada um, geralmente sem uma pessoa para auxiliar na classe, aumentando o grau de dificuldade para se obter êxito, e que por esse motivo, nos faz refletir ainda mais sobre as práticas dos educadores musicais e propor recomendações.

Conforme observamos, os limites e as possibilidades dos educadores musicais no contexto de sala de aula do Projeto Guri/SP com estudantes em situação de inclusão, mostram algumas contradições e divergências entre o proposto e o vivenciado, com relações dicotômicas entre o pensar e o agir, entre o aprender e o ensinar, entre o ideal e o real e entre o planejado e o realizado. Isso nos foi revelado com base no ciclo de políticas de Ball (2011) quando analisamos os contextos de influência, os contextos da produção de texto e os contextos das práticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009), compreendendo que as políticas elaboradas não são implementadas, mas interpretadas e reinterpretadas conforme os ambientes. Tal processo também se dá pelo fato de não haver participação dos atores no processo de elaboração do texto e que, por isso, expectativas, contraditórios e ajustes secundários se fazem necessários.

Dois pontos ainda merecem análise mais aprofundada de nossa parte: primeiro as

relações entre processo (trajetória musical desenvolvida por cada estudante, independentemente de sua condição) e produto (resultado-performance-desempenho: ensinar música para resultar em uma ou mais apresentações, sem considerar os processos individuais). Em segundo lugar o papel do Estado no oferecimento indireto-terceirizado (por meio de Organizações Sociais) – mantendo nossa análise na dimensão do ciclo de políticas públicas em terrenos de disputas políticas e de diferentes concepções nessa área (BALL, 2011).

O que fizemos na pesquisa foi destacar e dar visibilidade a uma pequena parte da realidade do Projeto Guri/SP, uma visão microscópica se considerarmos a dimensão da instituição e o alcance em todo o Estado de São Paulo, principalmente situações não relatadas pelos educadores musicais e subjetivamente dos casos identificados ou categorizados nos polos, seja por desconhecimento das deficiências/transtornos, ou por desconsiderar comportamentos não identificados como típicos dos demais estudantes.

A busca, *a priori*, objetivava visitar o campo de salas de aula de ambientes inclusivos para observação, porém não foi possível, devido ao isolamento social, consequência da pandemia da Covid 19 pela suspensão das aulas nos polos.

Quando observamos a história da educação musical no Brasil encontramos uma grande lacuna entre os anos de 1971 e 1996 devido às transformações políticas, sociais e culturais vividas no País, com implicações na formação de novos profissionais e aperfeiçoamento da educação musical. Buscamos referenciais teóricos que tratam da concepção do desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1998), ensino da música na perspectiva do desenvolvimento humano conforme autores anunciados como Swanwick (2003); Brito (2003); Joly (2003); Gainza (2010) e não da performance ou de paradigmas tecnicistas, conceitos adotados durante todos os anos anteriores a esse.

Reafirmamos a necessidade de se repensar a educação musical no Brasil e, principalmente, no contexto inclusivo como instrumento de promoção da cidadania e relevar a importância do sujeito incluído como sujeito de direitos a serem respeitados. Ao mesmo tempo, trazemos a reflexão sobre a formação do educador musical, por entender que este necessita ser autônomo, crítico, reflexivo, utilizando não somente dos recursos aprendidos na educação formal, mas considerar, como pressupomos, as contribuições da educação não formal, adquirida ao longo de sua carreira como profissional, o que supõe a construção de relações dos ambientes inclusivos com as escolas de educação básica e os serviços de referência nos territórios.

Do que pudemos compreender, parece-nos que as atuações dos educadores musicais

não contam com ambientes de debates que integrem os educadores musicais entre si, bem como as instituições que estes atuam, o que pode contribuir com o isolamento em seus territórios e o não compartilhamento de experiências, propostas e ações nos ambientes inclusivos, o que poderia ter caráter formativo para todos os envolvidos nessa cadeia de sujeitos. Da parte dos gestores, observamos que tais profissionais revelam a existência de um potencial de transformação dos projetos em nível local, o que passa pela qualidade da condução do trabalho efetivada pelos gestores. Nesse sentido, a escuta dos educadores e gestores é relevante para se pensar em mudanças na formação desses profissionais.

Os primeiros achados da pesquisa precisam ser relativizados quanto ao contexto da entrevista dos grupos focais, as transformações institucionais, limitando nosso olhar para o Projeto Guri/SP sob uma herança da gestão AAPG, considerando a consolidação do Contrato de Gestão 06/2016 (vigência até 31/12/2021) com a Secretaria de Cultura do Estado, e não para gestão SUSTENIDOS. Também não contempla as experiências do ensino musical inclusivo online no período pandêmico, o que evidencia ganhos e perdas na gestão cultural levada a efeito por meio da transferência de recursos públicos para Organizações da Sociedade Civil (OSC).

Percebemos ainda que, se houvesse a possibilidade de visitar o campo e realizar observações em sala de aula, teríamos outros elementos para análise.

Ademais, o compromisso assumido pelo Projeto Guri/SP na perspectiva inclusiva tem ocorrido de forma ampla, tanto num contexto social como musical, proporcionando não somente atendimento às famílias, como também adaptações de instrumentos musicais e material didático, porém, predominantemente com ênfase na deficiência visual e auditiva. Quiçá o desenvolvimento de material didático/pedagógico para atendimento ao estudante com deficiência/transtornos seja algo a ser debatido e elaborado conforme os debates e problematizações desta área educativa de conhecimento musical, e sejam apresentadas propostas.

Para esta pesquisa, não encontramos (nos dados coletados em documentos) e nos relatos dos grupos focais dos educadores e gestores, fundamentação teórica sobre a inclusão de estudantes com deficiência/transtornos em sala de aula de música para ser adotada como auxílio na prática educativa. Encontramos somente ideias de referências apresentadas nos depoimentos. Os dados demonstraram a interlocução entre práticas da educação não formal e os saberes por meio de percepções das situações que ocorrem em sala de aula.

Essas contradições se consolidam quando os educadores musicais relatam que as “capacitações” não correspondem às expectativas de suas demandas e, por isso, se mostram

ineficazes por não dialogarem com as realidades nos polos, distantes das necessidades formativas inclusivas apresentadas nas “capacitações”. Além de não haver um diálogo entre os colegas de outros polos e/ou aproximação com especialistas em deficiências/transtornos que atuam em educação musical.

Em contrapartida, os gestores entendem que as informações das demandas inclusivas dos polos que recebem por meio de relatos dos supervisores técnicos, são determinantes para as medidas a serem implantadas nos polos, mas, ao que nos parece, sem dialogar com os educadores musicais, o que inclui uma concepção sobre formação de educadores (de atuação por multiplicadores).

Buscamos verificar as concepções de inclusão e de educação musical no contexto inclusivo sob a perspectiva dos gestores e educadores musicais. Constatamos que há divergências sobre o entendimento nesta relação gestores e educadores musicais e por isso apresentam contradições nas decisões adotadas na instituição e as implantadas nos polos.

Consideramos, a partir da análise documental, que o Projeto Guri/SP sofreu transformações em suas concepções sobre inclusão, principalmente após a criação do GURI INCLUSIVO (2010), sob a responsabilidade da Diretoria de Desenvolvimento Social e com isso se alicerçou e se ampliaram as parcerias com entidades sociais, alcançando as famílias dos estudantes do polo.

Reconhecemos os indícios que os avanços alcançados por meio do aumento da demanda dos estudantes com deficiência/transtornos nos polos, contribuíram para a revisão nas concepções inclusivas e com isso na transformação das ações dos cursos de “capacitação” da equipe técnica pedagógica musical promovida pelos gestores.

Ao buscar identificar os limites e as possibilidades dos educadores musicais no ensino de música para crianças/adolescentes com deficiência/transtornos no Projeto Guri/SP, pressupomos que um dos principais limites (lacunas e necessidades formativas) que encontramos se dá pela ausência da temática inclusiva musical nos cursos de licenciatura e cursos livres para formação de educadores musicais para atuar nesses ambientes. Por ser um assunto novo e pouco entendido e explorado no Brasil, são raras as ações que promovem debates e que permitem a participação de sujeitos envolvidos com o ensino musical inclusivo e o compartilhamento de experiências profissionais e conceitos na perspectiva da educação não formal conforme Gohn (2015) e Trilla (2008), aumento da elaboração de obras e produções que tratam sobre esse assunto com propriedade e conceitos consolidados, apresentando caminho diante dos hiatos ainda presentes neste ofício dentre outras ações que podemos desenvolver sobre essa temática.

Outro fator (mencionado anteriormente) que pode ser limitador é o entendimento da concepção de ensino musical inclusivo, por muitas vezes valorizar o produto musical mais do que a permanência dos estudantes com deficiência/transtornos, ignorando os benefícios produzidos durante o processo de desenvolvimento do estudante de música inclusivo. É a crítica que denunciamos nesta pesquisa quanto aos valores neoliberais incutidos na educação (LAVAL, 2004) e conseqüentemente, na educação musical também, talvez pelos educadores musicais reproduzirem o modelo de aula conforme foram formados.

Conforme destacamos, esperamos que a pesquisa contribua para uma reflexão na reformulação dos cursos (de graduação ou de formação contínua) de educadores musicais, com visão ampla, histórica e crítica acerca das deficiências/transtornos e sustentação de bases necessárias para a organização de aulas de música para crianças/adolescentes.

As condições multipolares que se formam em sala de aula inclusiva na educação musical nos fazem nos aproximar das realidades de análise e conceitos de Zabalza (1994), que propõe que o educador reflita sobre o quê, por que, para quê incluir crianças/adolescentes com deficiência/transtornos de modo que todos (sem exceção) possam desenvolver-se.

Como forma de contribuição formativa diante das análises desenvolvidas ao longo da pesquisa, apresentamos sugestão de recomendações que poderão servir de reflexão no processo formativo e influenciar a pensar políticas que beneficiem o ensino de música inclusivo e a formação de educadores musicais. Estas podem ajudar a indicar caminhos e novas possibilidades de se pensar sobre a educação musical inclusiva. Dessa forma, potencializar a voz dos educadores a se envolverem e potencializar sua participação, além de trazer as riquezas nos processos formativos, percebendo a importância do seu papel político como educador na transformação da educação.

Por isso, para o educador percebemos o quanto é importante a adoção de uma postura de facilitador e mediador de conhecimentos, promovendo e encorajando a autonomia e a iniciativa do educando. A flexibilidade do trabalho com os conteúdos dialógicos pode contribuir para um desenvolvimento amplo e formativo a partir de mediações respeitadas para cada conhecimento do educando.

A criatividade presente nos educandos pode ser representada por meio de inquietações, questionamentos e em suas participações ativas, em que este trará também seus conhecimentos, exporá sua inteligência e valores advindos de suas experiências.

Consideramos pertinente ressaltar que o educador musical necessita considerar que o educando, mesmo no contexto inclusivo, muitas vezes apresenta autonomia e certamente irá refletir, discutir e identificar os conteúdos apresentados em sala de aula e, conseqüentemente,

se estabelecerá uma relação de direitos e deveres para ambos.

Ao identificar as percepções dos educandos, conseqüentemente, o educador alimentará suas curiosidades e inquietações, questionando-se e indagando-se permanentemente sobre as informações recebidas em sala de aula. Por este motivo, manifesta-se a necessidade constante de o educador musical estar atento aos processos de aprendizado e conteúdo propostos, para que não ocorra a interrupção da construção do conhecimento no educando por deixar de considerá-lo um sujeito pensante.

Didaticamente, entendemos que o ambiente de aprendizagem inclusivo musical deverá ser flexível e se amoldar conforme as vivências do grupo, interesses próprios e em projetos centrados nas soluções possíveis e enfrentando eventuais problemas. 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 por áreas do conhecimento ou outras questões específicas que se apresentem ali.

Preservar o ambiente de sala de aula inclusiva como um local de reflexão e aprendizagem para todos, tanto para o educando quanto para o educador, poderá contribuir para o desenvolvimento das relações afetivas e construção de vínculos estabelecidos na construção do conhecimento. Proporcionar um ambiente interativo, rico e estimulante ao educando potencializará a liberdade de criação nas atividades autoestruturantes e permitirá que seu aprendizado ocorra durante as experiências e a exploração dos elementos sonoros colaborativos neste ambiente.

Entender que os conceitos tradicionais de avaliação não se aplicam ao ambiente inclusivo, pois se torna fundamental que o educador musical compreenda que a dinâmica que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem é diferente, e que por isso necessita se adotar uma análise progressiva, qualitativa e natural do ser humano, considerando os erros e os acertos. Para este (educador), a avaliação deverá estar calcada na avaliação da identificação da realidade para que sejam deliberados os procedimentos pressupostos adequados para os dilemas durante o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma o educador musical poderá diagnosticar a elaboração do raciocínio dos educandos e, assim, acompanhar o processo de desenvolvimento cognitivo, e reelaborar e/ou organizar os conteúdos necessários para a reorganização do saber e promover a emancipação desejada. Isso promoverá melhor compreensão da melhor das formas de atuação em ambientes inclusivos, o quão é importante respeitar a estrutura físico-material necessária para o acolhimento de estudantes com deficiência/transtornos no ensino de música e a permanência

de um auxiliar de classe para 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 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. O processo de pesquisa, no campo da inclusão de PCD/transtornos na educação musical, indicou que há muito ainda a se fazer.

Desejamos que os resultados desta pesquisa ecoem no dimensionamento, reflexão e problematização quanto aos limites e possibilidades dos educadores musicais no contexto inclusivo, na perspectiva do desenvolvimento humano, considerando o direito à educação e à cultura, em que a sensibilidade e a criatividade sejam motores desse processo.



REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **A condição humana**. 12. Ed. Revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

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

BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 64-113.

BEINEKE, V. Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289 f. **Tese de Doutorado em Música** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17775>. Acesso em: 08/09/2020.

BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. **Lua Nova**, nº. 38, São Paulo, Dec. 1996 - Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011 - Acesso em 02/02/2021.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. **Lua Nova**, nº. 33, São Paulo, Aug. 1994. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200002. Acesso em 02/02/2021

BERTOLUCHI, M. A. Autismo, musicalização e musicoterapia. In: Artigos meloteca. Pirassununga: **Centro de Estudos e Desenvolvimento do Autismo e Patologias Associadas** – CEDAP, 2011.

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

BIZERRA, A. F.. MARANDINO, M. A concepção de “aprendizagem” nas pesquisas em educação em museus de ciências. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)**, 7., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: [s. n.], 2009.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 39-64.

BOOTH. Tony & AINSCOW. Mel. **Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Edição e produção para a CSIE por Mark Vaughan Copyright © 2002 CSIE^[1]_[SEP] Disponível em: CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK. Disponível em: www.csie.org.uk - Acesso em 01/07/2021

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/113146.htm. Acesso em 15/05/2021

BRASIL. **Lei nº 13.019/2014**. Define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13019-31-julho-2014-779123-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15/05/2021.

BRASIL. Decreto nº **6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12/11/2019.

BRASIL. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso em: 15/05/2021.

BRASIL. **Parecer nº 17/2001** - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46., 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 12/11/2019

BRASIL. **Decreto nº 3.956/2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 12/11/2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm e atualizada em 2018, disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 12/11/2019.

BRASIL. **Lei nº 8.313/1991**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505/86, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18313cons.htm. Acesso em: 15/05/2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 12/11/2019.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12/11/2019.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRUNO, M. R. P. Tecendo cidadania no território da Educação Musical: A experiência do Programa Guri Santa Marcelina. **Tese (Doutorado em Educação: Currículo)** – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CALLIGARIS, C. A Sedução dos Jovens. **Folha de S.Paulo** [on-line]. 1998 [19-03-2001]. Disponível em: <<http://fws.uol.com.br/folio.cgi/fsp1998.nfo/query=adultes>>. Acesso em 24/10/2020.

CARVALHO, E. M. R. Tendências da Educação Psicomotora Sob o Enfoque Walloniano. **Revista Psicologia Ciência E Profissão**, 2003, 23 (3). Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n3/v23n3a12.pdf> . Acesso em 07/09/2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHARLOT, B. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, Messias (Org.). **Relações e Saberes na Escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade), p. 173-181.

CHARLOT. B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

CHAUÍ, M. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, 9 (23), 1995. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8848/10400>. Acesso em 20/11/2020.

COELHO, T. **Dicionário Crítico de Política**. São Paulo: Iluminuras Ltda., 1997.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, 1988.

COLLEY, H; HODKINSON, P; MALCOLM, J. **Non-formal learning: mapping the conceptual terrain**. A consultation report. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute, 2002.

DECLARAÇÃO DE INCHEON (2015). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em 18/10/2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18/10/2019.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUFFY, B. Análise de evidências documentais. In: BELL, J. Projeto de pesquisa: Guia para Pesquisadores Iniciantes em Educação, **Saúde e Ciências Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.107-156.

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós- moderno. Tradução Ana Amália T. B. Barbosa e Jorge Padilha. In: BARBOSA, A. M.; GUINSBURG, J. (Org.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 173-188.

EWEN, S. **Todas las imágenes del consumismo**: la política del estilo en la cultura contemporánea. México: Grijalbo, 1991.

FERRAREZI, E R. A Reforma do Marco Legal do Terceiro Setor no Brasil: A Criação da Lei das OSCIP (Lei 9.790/90). **Tese de Doutorado**, Universidade de Brasília/UnB, 2007.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. COSTA, R. C.. Artemed: Porto Alegre, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986 (Coleção Educação Contemporânea).

FUNDAÇÃO CASA. **Adolescentes encerram ciclo do Guri com homenagens no Nova Vida 2016** – Disponível em <http://fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=adolescentes-encerram-ciclo-do-guri-com-homenagens-no-nova-vida&d=7405>. Acesso em: 10/03/2020.

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.

GAINZA, V. H. Educação Musical e contemporaneidade. Entrevista com Violeta Hemsy Gainza. **Revista Espaço Intermediário**. São Paulo, v 1, nº 2, p. 12-15, nov. 2010. Disponível em <http://www.violetadegainza.com.ar/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/entrevista-Violeta-Hemsy-AAPG-S%C3%A3o-Paulo1.pdf>. Acesso em: 04/08/2020.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatris A. Cannabrava. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1988, vol.31.

GATTI, B A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004.

GERSCHUNY, J. **Changing times**: work and leisure in postindustrial society. Oxford: Oxford University Press, 2000.

GHEDIN, E.; SANTORO-FRANCO, M. A. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35 n. 2, 1995.

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.

GOHN, M. G. **Não-fronteiras**: universos da educação não formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, M. O. Universidade e Escola de Educação Infantil: identidades e formação
GOMES, M. O. Narrativas de crianças sobre infâncias e escola: aproximações com as políticas públicas dirigidas à infância e à formação de professores. In: **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, PUC/PR**, 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18018_10503.pdf - Acesso em 09/12/2020.

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.

GOVERNO DO ESTADO DE SP. Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG): Organização Social da Cultura - **Relatório de Atividades - 2009** – Disponível em http://www.projetoguri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2013/07/relatorio_ativ_09.pdf. Acesso em 08/11/2019, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DE SP. Secretaria da Cultura Unidade de Formação Cultural: PROCESSO SC/120762/2016 **Contrato de Gestão nº 06/2016**. Disponível em <https://www.portaldasos.com.br/wp-content/uploads/2020/09/PDF-3.0-Contrato-de-Gestao-Sustenidos.pdf>. Acesso em 20/05/2019.

GOVERNO DO ESTADO DE SP. **Lei Estadual nº 8.074/92**. Cria o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Fundo Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/criancalei8074.htm>. Acesso em: 15/05/21.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 b. v.4

GRANJA, C. E. de S. C. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escritura, 2006.

HAMMEL, A. M; HOURIGAN, R. M. **Teaching Music to Students with Special Needs: A Label-Free Approach**. New York: Oxford, 2011.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

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.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./Abr., nº. 19, 2002. Disponível em: <https://scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> - Acesso em 06/08/2019.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura** - estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Alertes, 1996.

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

LISARDO, H. **Música e inclusão social: construindo novos paradigmas**. Betim: (s.d.), 2009.

LOURO, V. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, V. S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. S. J. dos Campos: Ed. Do Autor, 2006.

MAHEIRIE, K. (2001). “**Sete mares numa ilha**”: a mediação do trabalho acústico na construção da identidade coletiva. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 12/09/20.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. I. 30, nº. 106, p. 303-318, Jan./Abr., 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso em 10 dez. 2019.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S. TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MARTIN, L. M. W. **An emerging research framework for studying informal learning and schools**. Science Education, v. 88, n. S1, 2004.

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.

MENDONÇA, M. Projeto Guri lança seu primeiro CD: Programa da Secretaria de Estado da Cultura usa música para dar autoestima a menores carentes. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 15 nov. 1999, p. 03.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 1993.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

NESCHLING, J. M. Neschling diz que deixará Osesp nos “píncaros da glória”. Entrevista concedida a João Batista Natali. **Folha de São Paulo**. Seção Ilustrada, 25 jun. 2008.

NEVES, L. R. Arte e conhecimento: uma abordagem para o teatro na educação. **Revista UDESC** Vol. 15, ano 2, Abr./Jun., 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/13175/pdf>>. Acesso em 08/09/2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução A/RES/52/13**: Cultura de Paz, Disponível em <https://undocs.org/A/RES/52/13>. Acesso em 10/01/2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução A/RES/53/243**: Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, Disponível em <https://undocs.org/A/RES/53/243>. Acesso em 10/01/2021.

PARRO, E. In: FESTCEU, **Festival de Música Vocal**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HskhKg2JEtg>. Acesso em 22/10/2020.

PARRO, E. Entrevista. **Revista On Line Sesc/SP**. Ed. 40, ano 2000. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/721_ENTREVISTABETH+PARRO+FALA+SOBRE+O+PROJETO+GURI – Acesso em 20/10/2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.243/14**. Altera a Lei Complementar nº 846/98, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2014/lei.complementar-1243-30.05.2014.html>. Acesso em: 15/05/21.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Decreto Municipal nº 43.493/98**. Dispõe sobre a qualificação das organizações sociais da área da cultura e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1998/decreto-43493-29.09.1998.html>. Acesso em: 15/05/21.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Lei Municipal nº 11.247/92**. Cria o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11247-de-01-de-outubro-de-1992/consolidado>. Acesso em: 15/05/21.

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

SANTOS, Mônica P. *et all*. O index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496,

Out./Dez., 2014.

SÃO PAULO. **Música para formar pessoas: cinco anos de Santa Marcelina Cultura – 2008 a 2012.** São Paulo: Santa Marcelina Cultura, 2012.

SCHAMBECK, R. F. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da Abem**, Londrina, v.24, n.36, p. 23-35, Jan./Jun., 2016 .

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

SAYAD, J. Sayad nega a intenção de demitir o maestro. **Folha de São Paulo**. Cotidiano, C5, 18 abr. 2007.

SCHAFFER, R. M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

SEGNINI, L. R. P. Acordes dissonantes: assalariamento e relações de gênero em orquestras. ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006, p. 321-336.

SEMPERE, A. M. As Relações Entre Políticas Culturais E Políticas Educacionais: Para Uma Agenda Comum. In: COELHO, Teixeira. (Orgs.) **Cultura e educação.** Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras : Itaú Cultural, 2011, p. 113 –137.

SILVA, G. G. A. Uma abordagem da antinomia ‘público x privado’: descortinando relações para a saúde coletiva. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.9, n.18, jan/jun 2006.

SOUZA, J. **A Construção Social da Subcidadania: para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. (Coleção Origem).

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

TEIXEIRA, A. **Educação não é Privilégio.** Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

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. Trad. FROIS, João Pedro. 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.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando.** IDB/LAMP, Campinas, SP.

2008.

WUYTACK, J. **Actualizar as ideias educativas de Carl Orff.** Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa, n.76, 1993.

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

ANEXOS

ANEXO I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO PROJETO GURI/SP



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Cláudia Maradei Freixedas, abaixo assinada, coordenadora da Superintendência Educacional da Sustenidos Organização Social de Cultura, responsável pela gestão do Projeto Guri no interior e litoral de São Paulo, autorizo o desenvolvimento da pesquisa "Limites e Possibilidades do Trabalho do Educador Musical e Em Processos de Inclusão de Crianças com Deficiência no Projeto Guri/SP, a ser conduzido pelo pesquisador Alex da Silva Gonçalves, regularmente matriculado no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Paulo, 28 de abril de 2020

Cláudia Maradei Freixedas

RG: 13442698-8

CPF: 061013128-10

Cargo: Superintendente Educacional

ANEXO II – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO EDUCADOR MUSICAL EM PROCESSOS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PROJETO GURI/SP			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ALEX DA SILVA GONCALVES			
6. CPF: 182.904.738-40	7. Endereço (Rua, n.º): PARANA 145 VILA MATHIAS AP 77 SANTOS SAO PAULO 11075320		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 13982007244	10. Outro Telefone:	11. Email: alex.goncalves@unisantos.br
<p>Termo do Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>12</u> / <u>02</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	13. CNPJ: 58.191.008/0015-88	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone:	16. Outro Telefone:		
<p>Termo do Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Prof. Dra. Tereza Secante Lemos Gilberto</u> CPF: <u>070.307.658-49</u>			
Cargo/Função: <u>Coordenadora do Programa de Educação</u>			
Data: <u>17</u> / <u>02</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Irene Jeannete Lemos Gilberto Coordenadora Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (UNISANTOS)	

ANEXO III – COMPROVANTE DE ENVIO – PLATAFORMA BRASIL



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Limites e Possibilidades do Trabalho do Educador Musical em Processos de Inclusão de Crianças com Deficiência no Projeto Guri/SP

Pesquisador: ALEX DA SILVA GONCALVES

Versão: 1

CAAE: 36752520.1.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 092311/2020

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Limites e Possibilidades do Trabalho do Educador Musical em Processos de Inclusão de Crianças com Deficiência no Projeto Guri/SP que tem como pesquisador responsável ALEX DA SILVA GONCALVES, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Católica de Santos - UNISANTOS em 19/08/2020 às 15:43.

ANEXO IV – PARACER APROVADO – PLATAFORMA BRASIL



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Limites e Possibilidades do Trabalho do Educador Musical em Processos de Inclusão de Crianças com Deficiência no Projeto Guri/SP

Pesquisador: ALEX DA SILVA GONCALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 36752520.1.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.393.993

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação de mestrado do programa de pós em Educação. A pesquisa - de base qualitativa - objetiva identificar as possibilidades e as dificuldades do educador musical no processo de criação musical com crianças em situação de inclusão, na faixa etária entre 6 a 8 anos nas aulas de iniciação musical e de coral infantil e entre 8 a 18 anos para coral Infanto-juvenil e Instrumentos, em ambiente institucional de educação não formal especializado, em Polos do Projeto Guri/SP localizados na região da Baixada Santista/SP, assim como os reflexos desse processo nas aprendizagens, no desenvolvimento individual e na evolução social de crianças com deficiência, utilizando como instrumentos a análise de documentos e as observações das aulas de música em salas de inclusão. Busca-se com os resultados da pesquisa - contribuir para a melhoria da qualidade de cursos de educação musical - como direito de todos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar, nas práticas educativas de educadores musicais do Projeto Guri/SP, os limites e as possibilidades de inclusão de crianças com deficiência, por meio da explicitação dos dilemas enfrentados por tais educadores no cotidiano de trabalho e as soluções construídas nesse

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 4.303.993

ambiente de educação não formal.

Objetivo Secundário:

- Observar as concepções de crianças, de Infâncias, de educação musical e de Inclusão de crianças com deficiência presentes nas práticas de educadores musicais do Projeto Guri/SP (região da Baixada Santista).- Verificar - nesses ambientes de educação não formal - a presença da criatividade e da sensibilidade na educação musical inclusiva e as soluções para os dilemas encontrados pelos educadores quanto à inclusão nas aulas.- Identificar - na perspectiva dos educadores musicais - a importância e o lugar da formação para a inclusão com crianças deficientes e eventuais lacunas presentes na trajetória formativa desses educadores

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador declara:

Riscos: Para realização da pesquisa, haverá anuência do Projeto pela equipe coordenadora central do Projeto Guri em São Paulo e conforme Resolução N°

466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, respeita-se a autonomia e o anonimato do sujeito participante, assegurando a sua

vontade em contribuir e em permanecer ou não na pesquisa por intermédio de manifestação expressa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

/TCLE), assegurando a proteção de toda a informação e imagem referente à(s) criança(s) e/ou adolescente(s) para não haver riscos sobre sua

integridade física, moral e social. Os pais e/ou responsáveis pelas crianças das turmas pesquisadas serão os responsáveis pelo consentimento de

participação desta pesquisa e assinarão o Termo de Assentimento criado especificamente para a(s) criança(s) e/ou adolescente(s). A pesquisa de

campo será iniciada a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP-CONEP).

É assumido pelo pesquisador TODA A RESPONSABILIDADE DOS RISCOS COMO: ESTIGMATIZAÇÃO – DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES,

INVASÃO DE PRIVACIDADE - DIVULGAÇÃO DE DADOS CONFIDENCIAIS, INTERFERÊNCIA NA VIDA E NA ROTINA DOS SUJEITOS,

EMBARAÇO DE INTERAGIR COM ESTRANHOS, MEDO DE REPERCUSSÕES EVENTUAIS, CONSIDERAR RISCOS RELACIONADOS A

DIVULGAÇÃO DE IMAGEM, QUANDO HOUVER FILMAGENS OU REGISTROS FOTOGRÁFICOS. É DADA a garantia do cuidado e do bem-estar

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 4.203.993

de todos os sujeitos participantes, não havendo atividades - ao longo da pesquisa - que causem danos à(s) criança(s), adolescente(s), ou educadores - sendo facultado o direito da(s) mesma(s) de saírem das atividades a qualquer momento e o pesquisador ficará responsável pelo atendimento imediato ao pesquisado (Norma Operacional Nº 001/2013). ASSEGURA-SE À TODOS OS ENVOLVIDOS a assistência durante toda PESQUISA, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que SE queira saber antes, durante e depois da participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, pode-se entrar em contato com a UNISANTOS (13) 3205.5555 ou mandar um e-mail para poseducacao@unisantos.com.br ou no comitê de ética no endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300, Bairro Vila Mathias, Cep: 11015-002, tel: (13) 3228.1254 e e-mail: comet@unisantos.br.
Benefícios: Há a intenção de promoção de reflexão dos sujeitos participantes acerca dos processos de inclusão de crianças/adolescentes deficientes em turmas do Projeto Guri/SP e, ao final da pesquisa, os resultados do trabalho serão informados aos participantes ou responsáveis, por meio de reunião específica na própria instituição (e polos participantes), sendo demonstradas as etapas e os resultados da investigação e as contribuições para a melhoria da qualidade dos cursos de educação musical em ambientes inclusivos, assim como uma cópia do estudo ficará disponível na instituição para conhecimento. Os resultados também serão apresentados em eventos científicos da área da Educação e da Educação Musical, com garantia de anonimato dos sujeitos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa fundamentada em teoria de inclusão social na educação. Bem justificada teórica e metodologicamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: informações básicas do projeto, carta de autorização do projeto Guri, projeto de pesquisa, TCLE e folha de rosto assinada.

Recomendações:

Os termos de consentimento foram revisados e estão adequados.

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 4.393.983

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo a Resolução 466/2012 e da 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi analisado por um relator e em Reunião Ordinária ocorrida em 10/11/2020 o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos considerou o projeto Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1614286.pdf	01/11/2020 13:16:18		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_3_REVISADO.pdf	01/11/2020 13:15:52	ALEX DA SILVA GONCALVES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2_REVISADO.pdf	24/09/2020 22:31:17	ALEX DA SILVA GONCALVES	Acelto
Declaração de concordância	Carta_de_Autorizacao_Projeto_Guri.pdf	17/08/2020 17:13:16	ALEX DA SILVA GONCALVES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/08/2020 17:12:29	ALEX DA SILVA GONCALVES	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	17/08/2020 17:11:55	ALEX DA SILVA GONCALVES	Acelto
Folha de Rosto	FL_DeRosto_Pit_Brasil_ASSINADA.pdf	17/08/2020 16:59:01	ALEX DA SILVA GONCALVES	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 4.203.993

SANTOS, 11 de Novembro de 2020

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br

ANEXO V – QUESTIONÁRIO DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS (PRÉ-TESTES E ENTREVISTAS)



UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

Informações de contato

9 respostas

[Publicar análise](#)

Nome

9 respostas

FP (nré-teste)	
AP (nré-teste)	
CEC	
FF (entrevista)	
GESTOR 2	
DHG	
HFM	
VZ	
JMHS	

Apelido (para uso na pesquisa)

7 respostas

EDUCADOR 6	
GESTOR 3	
GESTOR 2	
EDUCADOR 7	
GESTOR 4	
GESTOR 1	



EDUCADOR 3

E-mail

9 respostas

E-mail

E-mail

E-mail

E-mail

E-mail

E-mail

E-mail

E-mail

E-mail

Idade

9 respostas

48

48 anos

40

47

44 anos

34

64 anos

50

26



Formação / Escolaridade (Técnico, Nível Sup., Pós-Graduação)

9 respostas

Mestre em Música (ECA/USP)

Bacharel em tuba

Ensino Médio

Pós graduação

pós graduado

Ensino Médio completo/ Conservatório em música

Superior

Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura

Licenciatura em Música

Período de trabalho no Projeto Guri

9 respostas

2003 - 2010

1998 até hoje

13 anos

12 anos

16 anos

4 Anos

desde março de 2000.

4 anos

Julho de 2019



Função em que atua(ou) no Projeto Guri

9 respostas

Educador musical 1

Professora, supervisora técnica e técnico regional

Assistente educacional artísticos

Educador Musical

Gerente de Desenvolvimento Social

Coordenador Técnico Artístico Pedagógico (cordas dedilhadas)

Coordenadora Técnica de Desenvolvimento Social

Gerência Educacional

Atua(ou) em outros projetos sociais em ambiente de inclusão? Quais? Descreva

9 respostas

Não

Não

Projeto Harmonia, Barueri, Escola de Música do Taboão da Serra

Fundação Fé e Alegria do Brasil. Projeto Bibliotecas Comunitárias

Sim/ Projeto Ica - Mogi Mirim - SP

Projeto SER - Mogi Mirim - SP

Projeto Guri Santa Marcelina

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



ANEXO VI – MATÉRIA JORNAL FOLHA DE SP – CADERNO FOLHINHA: MÚSICA AJUDA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

LINK: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/08/1671850-criancas-autistas-e-com-sindrome-de-down-evoluem-com-a-musica.shtml>



MÚSICA AJUDA CRIANÇAS COM AUTISMO E SÍNDROME DE DOWN

TAÍS HIRATA
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

Música faz bem para todo mundo: dependendo do ritmo, ela acalma, ajuda a se concentrar, além de ser prazerosa e divertida. Para algumas crianças, tem um papel ainda mais importante.

É o caso de Melissa Garcia, 10. Aos quatro anos de idade, ela foi diagnosticada com síndrome de Asperger, um tipo de autismo (saiba mais abaixo).

"Quando bebê, ela não olhava nos olhos, era totalmente passiva", conta sua mãe, Gilsimara Garcia, 50. Mas, também desde pequena, é só ouvir uma canção que ela começa a batucar e bater o pé no chão, marcando o compasso.

Quando começou a ter aulas de percussão no Projeto Guri –programa da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo–, muita coisa melhorou na sua vida.

"Foi uma mudança incrível, principalmente na escola. Antes ela não conseguia ficar na sala; hoje, faz todas as atividades", diz Gilsimara. A melhora foi tão grande que ela convidou outras mães de crianças autistas a levar os filhos para ter aulas de música.

Pedro Iori, 13, por exemplo, tinha seis anos quando os médicos disseram que ele tinha a síndrome. "Me falaram: 'Ele não vai falar, não vai saber quem é, nem quem são seus pais'", diz sua mãe, Maria José Oliveira, 47.

Há três anos ele começou a aprender a tocar clarinete no Projeto Guri e também viu sua rotina mudar. Pedro ficou mais calmo. Na escola, consegue ficar sentado na carteira, o que antes era difícil. E também se comunica melhor.

"Quando ele não consegue pedir algo, fala a frase cantando", conta a mãe. Ele até cantarola as músicas favoritas na frente do espelho. "Gosto de Queen e de Pink Floyd", diz Pedro.

MÚSICA QUE TOCA

Segundo a musicista e neurocientista Viviane Louro, a música ajuda todas as crianças. Mas, quando ela é autista, a mudança pode ser ainda maior. música usa todas as regiões do cérebro e consegue remodelá-la-explica.



"A
lo",

Allan Domingues, 8, tem aulas de música no CEU São Rafael, na zona leste de São Paulo. Desde que sofreu um acidente, há seis anos, ele não consegue pronunciar as palavras com clareza. Fazer amigos e brincar também ficou mais difícil; colegas de escola chegaram a bater nele.

Mas quando Allan começou a tocar xilofone e cantar no coral, quatro meses atrás, melhorou muito. Na escola de música, ele fez novos amigos e passou a ser respeitado por suas diferenças. "Hoje ele conversa mais, a fala está melhorando", diz Suzana Domingues, mãe do menino.

Abraão Prado, 14, que tem síndrome de Down, também frequenta o polo São Rafael. Há quatro anos ele faz aulas de coral e violão. E foi com a professora de música que ele aprendeu a escrever a letra "A", a primeira do seu nome. "Até os médicos ficaram surpresos", conta a mãe dele, Maria Helena Prado.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

À

Organização Social Sustenidos / Projeto Guri

A/C Sra. Claudia M. Freixedas

Superintendente Educacional /SEDUC

São Paulo - SP

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Alex da Silva Gonçalves, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - stricto sensu - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada “**Limites e Possibilidades da Educação Musical em Processos de Inclusão no Projeto Guri/SP**”, sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, venho mui respeitosamente, requerer a autorização de Vossa Senhoria para a realização da pesquisa junto aos discentes e docentes dos seguintes polos:

Polo Regional Santos

Cadeia Velha. Pça. dos Andradas, s/nº, Centro, Santos/SP

CEP 11013-552 - Telefone: (13) 3219-1311

Polo São Vicente

Rua Tenente Durval do Amaral, 72, Catiapoã, São Vicente/SP

CEP 11310-050 - Telefone: (13) 3468-8636

Informamos que serão realizadas observações com registros áudio-visuais e/ou escritos das atividades em turmas que com crianças e adolescentes em situação de inclusão, com ênfase na prática pedagógica dos educadores, buscando identificar os limites e as possibilidades do trabalho de inclusão musical.

Será preservado o anonimato de todos os sujeitos envolvidos, assegurando a

privacidade, sendo que os participantes poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno.

Desde já agradecemos a autorização para a pesquisa nos polos indicados do Projeto Guri e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Local: _____ Data: ___/___/_____

Assinatura do pesquisador: _____

Dados dos pesquisadores:

Mestrando

Alex da Silva Gonçalves

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: alex.goncalves@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE IIA – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - EDUCADORES MUSICAIS

Eu, Alex da Silva Gonçalves, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - stricto sensu - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada “**Limites e Possibilidades da Educação Musical em Processos de Inclusão no Projeto Guri/SP**”, sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, que será desenvolvida com educadores musicais. Para essa investigação, temos como objetivo *analisar, nas práticas educativas desses educadores, os limites e as possibilidades de inclusão de crianças com deficiência, por meio da explicitação dos dilemas enfrentados no cotidiano de trabalho e as soluções construídas nesse ambiente de educação não formal*. Optamos por uma abordagem qualitativa por meio de observações, das atividades de educação musical em ambientes de inclusão com registros áudio visuais e/ou escritos. Esse material é considerado seguro, não havendo riscos para a integração física, moral ou social dos envolvidos. A participação das crianças/adolescentes é voluntária e os encontros ocorrerão no segundo semestre de 2020, com datas previamente informadas e serão em período de aula. Será preservado o anonimato de todos os envolvidos, assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar do processo a qualquer momento que julgarem oportuno e nem qualquer prejuízo ou dano material ou moral. Esclarecemos que não haverá remuneração aos participantes. Para essa investigação, optamos por uma abordagem qualitativa por meio de observações, das atividades de educação musical em ambientes de inclusão com registros áudio visuais e/ou escritos, objetivando também uma reflexão sobre os benefícios que essa educação promove por meio da interação e comunicação com crianças/adolescentes.

A coleta de dados da pesquisa irá começar somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é elaborado em duas vias. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a UNISANTOS (13) 3205.5555 ou mandar um e-mail para poseducacao@unisantos.com.br ou no comitê de ética no endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300, Bairro Vila Mathias, Cep: 11015-002, tel: (13) 3228.1254 e e-mail:

conet@unisantos.br

Desde já agradecemos pela colaboração e participação na pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Este documento, emitido em duas vias, será assinado pelo pesquisador e por cada participante.

Santos, ____/____/____

Consentimento

Eu, _____ recebi informações sobre os objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições apresentadas acima, concordo em participar da pesquisa.

Local: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

Nome completo: _____

Contato: Tel: _____ e-mail: _____

Dados dos pesquisadores:

Mestrando

Alex da Silva Gonçalves

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: alex.goncalves@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br



APÊNDICE IIB – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PAIS/RESP. PELAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES

Eu, Alex da Silva Gonçalves, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - stricto sensu - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada “**Limites e Possibilidades da Educação Musical em Processos de Inclusão no Projeto Guri/SP**”, sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, que será desenvolvida com educadores musicais. Para essa investigação, temos como objetivo *analisar, nas práticas educativas desses educadores, os limites e as possibilidades de inclusão de crianças com deficiência, por meio da explicitação dos dilemas enfrentados no cotidiano de trabalho e as soluções construídas nesse ambiente de educação não formal*. Optamos por uma abordagem qualitativa por meio de observações, das atividades de educação musical em ambientes de inclusão com registros áudio visuais e/ou escritos. Esse material é considerado seguro, não havendo riscos para a integração física, moral ou social dos envolvidos. A participação das crianças/adolescentes é voluntária e os encontros ocorrerão no segundo semestre de 2020, com datas previamente informadas e serão em período de aula. Será preservado o anonimato de todos os envolvidos, assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar do processo a qualquer momento que julgarem oportuno e nem qualquer prejuízo ou dano material ou moral. Esclarecemos que não haverá remuneração aos participantes.

Desde já agradecemos pela colaboração e participação na pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos. Este documento, emitido em duas vias, será assinado pelo pesquisador e por cada participante.

Santos, ____/____/____

Consentimento

Eu, _____ recebi informações sobre os objetivos da pesquisa e sobre a participação de meu (minha) filho(a).

Fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que

meu filho(a) será submetido(a).

Fui igualmente informado(a):

- a) Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos da pesquisa;
- b) Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento e meu filho(a) deixar de participar do estudo;
- c) Da garantia de que a criança e/ou adolescente não será identificada(o) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente Projeto de Pesquisa;
- d) As atividades na pesquisa serão o mínimo de riscos à segurança, pois qualquer atividade lúdica que possa acusar danos às crianças e/ou adolescente será excluída das vivências, sendo facultado o direito de a criança e/ou adolescente sair da pesquisa a qualquer momento e o pesquisador ficará responsável pelo atendimento imediato ao pesquisado
- e) Benefício direto: Pretendemos com essa pesquisa promover uma reflexão sobre os dilemas e as soluções dadas por educadores musicais do Projeto Guri nos ambientes de educação musical inclusiva e como estas ocorrem, serão criadas intervenções que possam facilitar a interação e comunicação dessas crianças e adolescentes no ambiente educacional incluindo de fato crianças e adolescentes em ambiente de aprendizado inclusivo. Benefício indireto: os dados da investigação serão publicados em periódicos para divulgar o conhecimento científico para a sociedade, consideradas as dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual social, cultural ou espiritual de todos os sujeitos;
- f) Esse documento é elaborado em duas vias e deve ser rubricada em todas as suas paginas e assinadas ao seu termino, polo convidado a participar da pesquisa ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), devendo as paginas de assinaturas estarem na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local da CONEP.

Também fui informado(a) que posso recusar a participação do meu filho(a) no estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que cenho recebendo. Os pesquisadores envolvidos com o estudo são Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, da Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, como orientadora da pesquisa, e Alex da Silva Gonçalves, mestrando em Educação da respectiva Universidade e, com quem poderei manter contato pelo telefone (13)

98200.7244. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação. Enfim, tenho sido orientado(a) quanto ao teor do Termo e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto o livre consentimento da participação e uso da imagem do meu filho(a) estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber e ou pagar, pela participação do meu filho(a). A coleta de dados da pesquisa irá começar somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é elaborado em duas vias. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a UNISANTOS (13) 3205.5555 ou mandar um e-mail para poseducacao@unisantos.com.br ou no comitê de ética no endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300, Bairro Vila Mathias, Cep: 11015-002, tel: (13) 3228.1254 e e-mail: conet@unisantos.br

Em vista das condições apresentadas acima, concordo em sua participação na pesquisa.

Local: _____ Data: ___/___/_____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do pai/resp: _____

Nome completo do pai/responsável: _____

Contato: Tel: _____; e-mail: _____

Dados dos pesquisadores:

Mestrando

Alex da Silva Gonçalves

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: alex.goncalves@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br



APÊNDICE IIIA – TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTES (CRIANÇAS/ADOLESCENTES)

Eu, Alex da Silva Gonçalves, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada “**Limites e Possibilidades da Educação Musical em Processos de Inclusão no Projeto Guri/SP**” sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, estamos convidando os estudantes do Projeto Guri/SP, localizado no município de _____/SP, a participar da nossa pesquisa, com o objetivo de *analisar como os educadores musicais constroem soluções para atuarem com crianças em inclusão nas salas de aula*. Serão realizadas observações de aulas e rodas de conversa com os estudantes selecionados, ambos encontros serão gravados com recursos audiovisuais. Esse material é considerado seguro, não havendo riscos para a integração física, moral ou social dos envolvidos. Sua participação é voluntária, ou seja, você irá participar se assim for sua vontade. Se quiser participar agora e após iniciar não querer mais, não tem problema, pois todos temos o direito de escolher aquilo que queremos. Os encontros ocorrerão no segundo semestre de 2020, com datas previamente informadas que ocorrerão durante o período de aulas. Caso tenha alguma dúvida, você pode nos procurar pelos telefones (13) 98200.7244. O produto final deste trabalho - na forma de dissertação - será disponibilizado no sítio da Internet da Universidade Católica de Santos e também no Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Desde já agradecemos pela colaboração e participação na pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Este documento, emitido em duas vias, será assinado pelo pesquisador e por cada participante.

Local _____ Data ____/____/____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do responsável: _____

Assentimento do(a) participante:



Dados dos pesquisadores:

Mestrando

Alex da Silva Gonçalves

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: alex.goncalves@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE IV – QUADRO REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA – EDUCAÇÃO MUSICAL

Autor	Conceito	Descrição
VYGOTSKY (1987; 1994; 1998; 2012; 2014)	<p>1 - Potencial da catarse da música</p> <p>2 - A transformação qualitativa dos sentimentos</p> <p>3- Pensamento e linguagem</p>	<p>1 - A criação humana capaz de desenvolver consciência por meio de transformação qualitativa, reelaboração e libertação dos sentimentos permitindo a compreensão da vida - levando à ação de transformação da realidade.</p> <p>2 - A importância da música na formação do indivíduo - <i>indo além do aprendizado da teoria musical contida na obra e partindo da percepção auditiva, aproximação com outras formas de linguagem para só então formular conceitos teóricos retornando à obra como um todo, e assim, compreendida com maior clareza.</i></p> <p>3 - Chave para a compreensão da consciência humana</p>
SWANWICK (2003)	Música como metáfora vinculada às condições e ao contexto social e cultural	Centrada na aprendizagem e em conceitos abstratos
BRITO (2003)	<p>1 - Ensino musical em uma visão global e integradora com o mundo</p> <p>2 - Conceito deleuziano sobre o fazer musical da infância</p>	<p>1 - Abordagem do conhecimento de forma ampla, contextualizada e relacional.</p> <p>2 - Referindo-se ao <i>conceito de literatura menor</i> “defendendo a ideia de que as crianças atualizam um <i>modo menor</i> (simplificado) de fazer/pensar música”. Modo que singulariza os jogos de escutar/produzir/significar na atividade musical.</p>
SCHAFFER (1991)	Escuta ativa	Desenvolvimento da compreensão da elaboração e da construção de uma <i>paisagem sonora</i> .
WUYTACK (1993)	Princípio da totalidade	<i>Musikae</i> - a musical representada na sua totalidade entre o som, a palavra e o movimento.
GAINZA (2010)	Nova práxis	Pedagogia musical humana, flexível e aberta sob a tríade: fazer, sentir e pensar.

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE V – QUADRO REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Autor	Conceito	Descrição
CHARLOT (2008)	Novas relações com o saber	Formas diferenciadas de apropriações com o saber pelos sentidos atribuídos e busca de formação profissional de sujeitos.
GOHN (2006; 2007; 2010)	1 - Educação na perspectiva da Pedagogia Social 2 - Educação não formal para a inclusão social e cidadania	1 - Construção de aprendizagem e saberes coletivos. 2 - Dinâmico e está sempre em transformação - conforme as mudanças sociais.
TRILLA (2008)	1 - Tipologias educativas 2 - Princípio da emancipação e criticidade	1 - critérios de distinção - metodológicos (escolar X não escolar) e estrutural (direcionado para obtenção de títulos acadêmicos) ocorrendo tipicamente em quatro âmbitos: trabalho, lazer e cultura, educação social e a própria escola. 2 - há interdependência entre os efeitos educacionais que ocorrem em variados ambientes aplicados em outros lugares.
COLLEY; HODKINSON; MALCOLM (2002)	Espaço escolar X espaço não escolar	Analisa a tipologia da educação não formal em quatro dimensões: processo, conteúdo, estrutura e propósito.

Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE VI – QUADRO REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA – INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS

Autor	Conceito	Descrição
ARENDRT (2009)	A criança como novidade	Não é só uma vida que vem ao mundo, mas uma nova história a ser construída - observa-se no prolongamento de uma vida a possibilidade sempre atual do novo.
CHAUI (2002)	Constituição do ser humano	Por meio de sensações e criações a partir da experiência, memória, sentido, promessa construída de um mundo a soar, a pensar, a dançar ou a pintar.
FRIEDMANN (2018)	A criança como sujeito de direitos (agente)	A criança ganha visibilidade por meio da participação em decisões que dizem respeito às suas vidas.
LAROSSA (2002)	Infância como enigma	Suspensão das certezas dos adultos, compreendendo a criança em sua individualidade, como o novo, com suas incertezas a serem desveladas Não há verdades absolutas a serem transmitidas.
SARMENTO (2007)	Sociologia da infância	Criança como ator social, sujeito protagonista da história e dos processos de socialização; ser de direito nos espaços públicos e participante das ações pedagógicas.
FURLANETTO; GOMES (2016)	A criança como sujeito capaz (visível)	Participações nas decisões que dizem respeito às suas vidas
GOMES (2015)	Políticas públicas para as infâncias	Tensões entre culturas, cultura das infâncias e a interlocução de adultos na política para as infâncias.

Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE VII – QUADRO REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA – INCLUSÃO

Autor	Conceito	Descrição
DEWEY (2010)	Educação e experiência	Aprendizado baseado no compartilhamento das experiências, num ambiente democrático, sem barreiras ao intercâmbio de pensamentos.
EFLAND (2005)	Metáfora como cognição	Ligações que permitem a estruturação do conhecimento em diferentes domínios, estabelecendo conexões entre aspectos aparentemente não relacionados.
NEVES (2019)	Cognição imaginativa	A elaboração e a fruição de produções artísticas dependem da articulação entre a percepção, a emoção, a sensibilidade, a investigação, a reflexão e a imaginação. A imaginação tem um papel fundamental na concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível.
BERTOLUCHI (2011)	Reabilitação plena do indivíduo por meio do fazer musical	Desenvolvimento da manifestação artística e expressiva, do sentido estético e ético, da consciência social e coletiva, da aptidão inventiva e criadora, promove a busca do equilíbrio emocional e do reconhecimento dos valores afetivos, meio de abertura de canal de comunicação com a criança com TEA, como também caracterizar estereotípias e comportamentos predominantes.
LOURO (2012; 2006)	Música como instrumento de aprendizagem para o desenvolvimento de potenciais e restabelecimento de funções cognitivas	Desenvolvimento da psicomotricidade por meio do uso da música em crianças especiais.
JOLY (2003)	Desenvolvimento humano (saúde e educação)	Desenvolvimento da interação social, física e coordenação psicomotora, linguagem, capacidade auditiva, intelectual e memória - visão multidisciplinar e interdisciplinar.
FREIRE (2003)	Relação educando-educador	Baseada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando; abertura de ambos à curiosidade, ao aprendizado durante seu percurso de vida – a importância dos educadores e suas práticas na vida dos estudantes.
HAMMEL; HOURIGAN (2011)	Ensino musical sem rótulos	Centrada em ver todas as crianças como indivíduos, pelo qual os professores se concentram menos na deficiência e mais em como a criança recebe, processa e se expressa musicalmente.

BIRKENSHAW-FLEMING (1993)	Música para “todos”	Para o educador musical trabalhar da melhor maneira possível e obter bons resultados deste trabalho, é fundamental conhecer bem seu aluno. Tal conhecimento pode vir por meio de observação, considerando suas habilidades, interesses e limitações.
------------------------------	---------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor

**APÊNDICE VIII – QUADRO DE PUBLICAÇÕES NOS JORNAIS SOBRE A
ATUAÇÃO DO PROJETO GURI/SP NA PERSPECTIVA DA ASSIMILAÇÃO
CULTURAL**

Jornal O Estado de S. Paulo

Título da Matéria	Data
Música transforma vida de 250 gurus da Febem	19/07/1999a
Arte é usada para elevar autoestima de jovens; Música erudita torna-se um atalho para a cidadania	21/08/1999b
Chance para os menores da Febem	02/12/1999c
Arte recupera menor infrator da Febem	25/04/1998
Ocupando mentes	05/05/2000a
Projeto Guri leva música a crianças carentes	05/06/2000b
Jovens da periferia representam o Brasil em NY	04/05/2002

Fonte: Elaborado pelo autor

Jornal Folha de S. Paulo

Título da Matéria	Data
Arte faz fuga da Febem diminuir 41%	06/06/1997
Aumentar autoestima é arma contra crime	26/07/1998
Milton canta com meninos da Febem	14/09/1997
Música clássica orchestra as primeiras notas de cidadania	26/07/2001

Fonte: Elaborado pelo autor

**APÊNDICE IX – QUADRO COM AS REALIZAÇÕES DO PROJETO GURI/SP
ENTRE 1999 a 2004 (Premiações, Parcerias Internacionais e Produtos)**

ANO	PREMIAÇÃO	PARCERIAS INTERNACIONAIS	PRODUTOS
1999			Lançamento do 1º CD – Hinos. A coletânea contempla três hinos: “Hino Nacional”, “Hino da Independência” e “Hino da Proclamação da República”
2000	Prêmio Multicultural de O Estado de S.Paulo, de melhor projeto de fomento à cultura		Lançamento do CD Herdeiros do futuro, com a participação de Toquinho e banda, coral e orquestra do projeto.
2001		Representa as crianças brasileiras na Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em Nova York, a convite do MEC.	
2002		Apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).	
2003	Ordem do Mérito Cultural, oferecida pela Presidência da República, por indicação do MinC		
2005		Participação na 1ª Conferência Orquestral da África do Sul, evento organizado pela WASBE-SA (World Association for Symphonic Bands and Ensembles South Africa).	Lançamento de loja virtual com marcas do projeto: boneco, caneta, adesivo e CD.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em material eletrônico de divulgação institucional (disponível em: <http://www.projetoguri.org.br>)

APÊNDICE X – QUADRO COM A LISTA DE DOCUMENTOS E CLASSIFICAÇÃO

ÓRGÃO RESPONSÁVEL	DOCUMENTO	APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO
Secretaria de Cultura de SP	Livro: Projeto Guri: 1995 a 2002	<p>Tendo como fundadora Elisabeth Parro (Coord. do projeto) em 1995, o livro é elaborado na Gestão do governador Mário Covas (PSDB) e com Marcos Mendonça como secretário da Cultura do Estado de São Paulo e conta a trajetória do Projeto Guri/SP desde a sua fundação até 2002, já na gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB), mantendo-se o comando na secretaria, relatando sua relevância no contexto sociocultural e como promoveu a inclusão por meio da música.</p> <p>Não há relatos da inclusão de crianças com deficiências/transtornos, pois suas ações estavam vinculadas em maior parte em promover grandes espetáculos em locais renomados de concertos e resolver graves conflitos internos nas Febems</p>
	Livro: Projeto Guri: 15 Anos	<p>Produzido na gestão do governador Alberto Goldman (PSDB) e do secretário Andrea Matarazzo, mostra a força de um projeto em expansão pelo Interior do Estado e Litoral atingindo mais de 300 polos pelo Estado. Com isso, abarca a diversidade da regionalidade presente em cada região que se instala, porém não há relatos de inclusão de pessoas com deficiência.</p>
Associação de Amigos do Projeto Guri	Relatórios de Atividades Anual AAPG: de 2007 a 2018	<p>Daqui em diante o Projeto Guri/SP passa a ter como diretora Executiva Alessandra Costa, e diretora Educacional Susana Kruger.</p> <p>Estes relatórios são elaborados pela própria entidade como forma de prestação de contas para o Estado e para a sociedade. Nele estão todas as ações e desenvolvimentos do projeto realizados anualmente. Das análises elaboradas, percebe-se que o Guri tratava a inclusão num contexto sociocultural, como erradicação de uma condição de vulnerabilidade social como sempre fez desde sua fundação. Porém, em 2008, no Polo Morro Agudo (Franca) um aluno que possuía meningocele e hidrocefalia + má formação do sistema neurológico – pernas e mobilidade corporal, se torna aluno e com isso traz a necessidade de adaptação às necessidades de atendimentos que atendam as propostas das políticas públicas e da Unesco. Nesse contexto houve a implantação das atividades educativas transversais às aulas de música baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs).</p> <p>No ano seguinte implanta-se o GURI INCLUSIVO e assume a abertura oficial de vagas para estudantes com deficiências e transtornos.</p> <p>A partir daí iniciam-se treinamentos internos de educadores e equipe pedagógica por meio de parcerias de profissionais e entidades especializadas em inclusão. Há também ações para adaptações de mobiliários de acordo com as demandas nos polos do Estado. Nos relatórios da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) – Comunicação Social, Economia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social – percebe-se que tais ações são pequenas se comparadas às suas demandas, conforme apontam os dados.</p>
	Regimento Interno Associação Amigos do Projeto Guri/SP	<p>Tendo como governador Márcio França (PSB), o último documento é datado de 13 de dezembro de 2018, e não pontua nenhuma ação específica sobre o atendimento e acolhimento de crianças com deficiências mentais/intelectuais ou</p>

		transtornos no projeto. Quando cita a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) permanece o atendimento para situações de famílias em contexto de vulnerabilidade e a promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento.
Imprensa sobre o Projeto Guri/SP	Jornal Folha de S.Paulo: de 1997 a 2014	Nesse período o jornal publica diversas apresentações do Projeto Guri/SP, mas sempre destacando os grandes concertos com renomados cantores ou instrumentistas nacionais e internacionais. Somente em agosto de 2015, no caderno “Folhinha”, apresenta um caso de uma aluna de percussão com Síndrome de Asperge ganha destaque no caderno com depoimentos de sua mãe relatando os benefícios que a música trouxe. Na mesma matéria, de outro estudante (clarinete) autista não verbal, que conforme sua mãe conta, ficou mais calmo, consegue se concentrar sentado para realizar atividade e faz seus pedidos por meio de versos de canção cantarolados. Outro estudante citado com Síndrome de Down (canto coral e violão) aprendeu a escrever a letra "A", a primeira do seu nome. Segundo o jornal, sua mãe Maria Prado destaca "Até os médicos ficaram surpresos". Depois disso, não há mais matérias que destacam estudantes em situação de inclusão no projeto.
Gestão pública	Termo de referência para elaboração de proposta técnica e orçamentária para gestão do PROJETO GURI na Capital e Grande São Paulo	Datado de 21 de outubro de 2017 e no governo o governador Márcio França (PSB), o termo apresenta ligeira mudança quando trata a inclusão na esfera sociocultural e parcialmente para deficiências físicas, demonstrando preocupação na adaptação dos espaços físicos (estudantes com mobilidade reduzida) aqueles com necessidades de acessibilidade comunicacional (surdos), mas não apresenta ações concretas para acolhimento de estudantes com outros comprometimentos ou transtornos.
	Contrato de Gestão Nº 06/2016 - entre O Estado De São Paulo, por Intermédio da Secretaria da Cultura e a Associação Amigos Do Projeto Guri, Qualificada como Organização Social De Cultura Para Gestão Do Projeto Guri/SP (Interior, Litoral e Fundação Casa)	Tendo como governador Márcio França (PSB), esse contrato apresenta de fato o compromisso de atendimento a estudantes em situação de inclusão: “A Amigos do Guri conta com uma política de Inclusão Institucional que visa o desenvolvimento e o acompanhamento de estudantes com deficiência, de forma a garantir seus direitos e seu desenvolvimento integral. Promove capacitações contínuas das equipes e ações institucionais gerais na rotina dos polos. Esta política também promove um relacionamento muito próximo junto às famílias e à rede de serviços local, promovendo atividades socioeducativas, com estudantes e familiares, visando aprofundar o conhecimento das diferentes deficiências, além de buscar maior integração dos estudantes com deficiência com a comunidade. São realizadas adaptações nos planejamentos, de acordo com cada deficiência ou necessidade. Foram produzidos materiais didáticos específicos para estes estudantes, como, por exemplo, os livros em braille, que seguem o mesmo modelo dos livros didáticos já editados anteriormente e distribuídos aos demais estudantes. A adequação da estrutura de diversos polos para atender as pessoas com mobilidade reduzida é uma diretriz institucional trabalhada permanentemente junto aos parceiros” (p. 33-34). E mais “Promover a Inclusão de alunos com deficiência nos polos do Projeto Guri”, “Promover discussões e atividades tendo em vista a superação de práticas excludentes, discriminatórias e restritivas” (p. 37). Estas são as primeiras citações em termos públicos em que se assume um compromisso com a inclusão de forma consistente.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos objetivos de pesquisa.

APÊNDICE XI – QUADRO COM O ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

DOCUMENTO

I – Identificação, contexto político e social de produção do documento:

- 1.1. Autor(es)/contexto/autenticidade do texto:
 - 1.2. Contexto de influências
 - 1.3. Contexto político e social de produção do documento (produção do texto):
- Observações item I:

II – Organização do documento no contexto da Educação Musical em Contexto de Inclusivo:

- 2.1. Como o documento está estruturado (partes)?
 - 2.2. O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?
 - 2.3. O documento propõe ações de inclusão de estudantes com deficiência/transtornos no Projeto Guri/SP? De que forma?
 - 2.4. O documento indica possibilidades de cursos de formação e/ou supervisão para educadores musicais que atuam em ambientes inclusivos? Como?
- Observações item II:

III - Concepções do documento em relação à educação musical, educação não formal, inclusão, infâncias/adolescência e criatividade/sensibilidade:

- 3.1. Quais as concepções de educação musical, educação não formal, inclusão, infâncias/adolescências e criatividade/sensibilidade do documento?
 - 3.2. Como o documento prevê e organiza as ações de curso de formações de educadores para atuar em ambiente inclusivo dentro do Projeto Guri/SP? Consideram-se conceitos da educação não formal na estruturação do projeto?
 - 3.3. O documento apresenta compromisso com a inclusão do aluno com deficiência/transtornos em sala de aula de música? De que forma?
- Observações item III:

IV – Observações gerais sobre o documento:

Data da análise:

Nome do(a) analisador(a):

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos objetivos e problema de pesquisa.

APÊNDICE XII – QUADRO COM O ROTEIRO 1 QUESTÕES DO PRÉ-TESTE (GESTORES)

SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO

- g) Como vocês definem inclusão na educação musical e no Projeto Guri/SP (PG)?
- h) Quais as referências teóricas que dão suporte aos processos de inclusão nos polos?
- i) Como vocês avaliam as mudanças de concepção de inclusão do PG?
- j) Como vocês percebem a compreensão das equipes técnicas com relação aos processos de inclusão de crianças/adolescentes no projeto?
- k) Antes ou após o polo receber uma criança/adolescente especial (que apresenta laudo médico ou não), como o PG atua para apoiar o educador musical nesses casos? Em quanto tempo em média isso ocorre?
- l) O que vocês desejam acrescentar sobre o conceito de inclusão no PG?

SOBRE O ‘MAIS DIFERENÇAS’ E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES MUSICAIS: EXPECTATIVAS E EFETIVIDADE

- g) Como era o trabalho feito pelos educadores musicais para favorecer processos de inclusão de crianças/adolescentes, antes do Mais Diferenças?
- h) Após as ações do Mais Diferenças, como se materializaram as ações inclusivas de crianças/adolescentes no cotidiano das aulas e nas apresentações do PG?
- i) Quais as orientações centrais do PG para a elaboração de Planos de Ação Inclusivos (nos polos) como resposta aos temas apresentados pelas equipes pedagógicas, advindos da realidade vivida pelos educadores musicais?
- j) Como é o desenvolvimento musical de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos, relatado pelos educadores musicais, nos processos de inclusão nos polos?
- k) Quais são as ações de formação contínua dos educadores musicais para os processos de inclusão em relação ao planejamento, desenvolvimento das ações e avaliação das rotinas das turmas e dos polos? Além da formação, há outras formas de apoio aos educadores musicais?
- l) O que vocês desejam acrescentar sobre o Programa Mais Diferenças e a formação pedagógica dos educadores musicais?

SOBRE O PROCESSO SELETIVO DE EDUCADORES MUSICAIS

- e) Descrevam o processo de seleção de educadores musicais no PG.
- f) Quais são os critérios adotados na seleção de educadores musicais para atuação em turmas de inclusão?
- g) O que se considera determinante para a aprovação dos educadores musicais que vão atuar em turmas de inclusão?
- h) O que vocês desejam acrescentar sobre o processo seletivo de educadores musicais no PG?

SOBRE AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES MUSICAIS COM PROCESSOS DE INCLUSÃO

- g) O que, na opinião de vocês, favorece e dificulta o trabalho dos educadores musicais com processos de inclusão?
- h) O que vocês identificam como dilemas (situações paradoxais) nas práticas dos educadores musicais que atuam em processos de inclusão?
- i) Como é feito o acompanhamento das práticas dos educadores musicais (em geral e nos processos de inclusão)?
- j) O PG prevê reuniões dos educadores musicais (em geral e com processos de inclusão) nos polos? Como isso acontece e com qual periodicidade?
- k) Há incentivo ao trabalho colaborativo entre educadores musicais (em geral e nos processos de inclusão)?
- l) O que vocês desejam acrescentar sobre as práticas dos educadores musicais com processos de inclusão?

SOBRE A PERFORMANCE ARTÍSTICA DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

- f) Considerando os princípios para a inclusão propostos pelo PG - como se alia a performance artística de crianças/adolescentes em situação de inclusão (em conjuntos musicais), respeitando as individualidades?
- g) Quais os limites e potencialidades que os educadores musicais relatam sobre o desenvolvimento musical de crianças/adolescentes em situação de inclusão?
- h) O PG tem um levantamento quantitativo (ou qualitativo) de crianças/adolescentes em situação de inclusão? Poderiam disponibilizar? Em algum período houve a organização de turmas organizadas separadas só com crianças/adolescentes que exigiam atenção especial? Se houve, qual a razão de tal separação?

- i) Quais os instrumentos utilizados para qualificar e quantificar os resultados da atuação inclusiva dos educadores nos polos?
- j) O que vocês desejam acrescentar sobre a performance artística de crianças/adolescentes e os processos de acompanhamento e avaliação de crianças em situação de inclusão?

SOBRE AÇÕES SOCIAIS/INTERSETORIAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

- d) Há ações específicas com as famílias, escolas de referência de crianças/adolescentes e outros órgãos de setores sociais para apoiar os processos de inclusão? Se há, de que forma são realizadas?
- e) Sobre parcerias, quando o município não possui condições de dar suporte ao trabalho com crianças/adolescentes em processos de inclusão, quais são as ações das equipes regionais do PG para sanar tais problemas?
- f) O que vocês desejam acrescentar sobre tais ações (com famílias/ sociais/intersectoriais)? Se possível, cite exemplos.

SOBRE A INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DA MÚSICA

- d) As orientações sobre a inclusão no PG consideram a possibilidade de inserção de crianças/adolescentes egressos no mundo do trabalho na área musical? Há ações do PG que favorecem tal inserção social? (ex: encaminhamentos...)
- e) Há casos que poderiam relatar de egressos que atuam profissionalmente no campo da música?
- f) O que vocês desejam acrescentar sobre as possibilidades de inclusão no mundo do trabalho na área da música por egressos do PG?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- c) Se vocês pudessem mudar algo no PG para favorecer e fortalecer a inclusão de crianças/adolescentes, o que vocês fariam e por quê?
- d) Vocês poderiam relatar outros temas que consideram importantes para a inclusão de crianças/adolescentes no PG?

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos objetivos da pesquisa.

APÊNDICE XIII – QUADRO COM O ROTEIRO 1 QUESTÕES DO PRÉ-TESTE (EDUCADORES)

INCLUSÃO – CONCEITOS E PARADIGMAS

- c) Como vocês definem inclusão na educação musical?
- d) Como vocês avaliam as mudanças de concepção de inclusão do Projeto Guri/SP?

MAIS DIFERENÇAS E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – EXPECTATIVAS E EFETIVIDADE

- d) Após as ações do Mais Diferenças, quais ações efetivas foram percebidas nos polos?
- e) Quais são as ações de formação contínua dos educadores musicais para os processos de inclusão em relação ao que estava estabelecido nas rotinas dos polos? Além da formação há outras formas de apoio aos educadores musicais?
- f) Quando são observadas dificuldades dos educadores musicais com os processos inclusivos, quais as ações adotadas? Podem relatar casos desse tipo?

PERFORMANCE TÉCNICA ARTÍSTICA E OS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

- b) Quais os limites e as potencialidades que os educadores musicais relatam sobre o desenvolvimento musical de crianças/adolescentes em processos de inclusão?

AÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

- b) Há ações específicas com as famílias e as escolas de referência de crianças/adolescentes em processos de inclusão? Em quanto tempo?

PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO NO ENSINO MUSICAL

- c) As orientações sobre a inclusão no PG consideram a possibilidade de inserção de crianças/adolescentes egressas do projeto no mundo do trabalho na área musical? Há ações nesse sentido que favorecem tal inserção social?
- d) Quais as referências teóricas que dão suporte aos processos de inclusão nos polos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- c) Se vocês pudessem mudar algo para favorecer e fortalecer a inclusão de crianças/adolescentes no Projeto Guri/SP, o que vocês fariam e por quê?
- d) Vocês poderiam relatar outros pontos que consideram importantes para a inclusão de crianças/adolescentes no Projeto Guri/SP?

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos objetivos da pesquisa.

APÊNDICE XIV – QUADRO COM O ROTEIRO 2 - QUESTÕES GRUPO FOCAL (GESTORES)

SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO

- g) Como vocês definem Inclusão na Educação Musical e no Projeto Guri (PG)?
- h) Quais as referências teóricas que dão suporte aos processos de inclusão nos polos?
- i) Como vocês avaliam as mudanças de concepção de inclusão do PG?
- j) Como vocês percebem a compreensão das equipes técnicas com relação aos processos de inclusão de crianças/adolescentes no projeto?
- k) Antes ou após o polo receber uma criança/adolescente especial (que apresenta laudo médico ou não), como o PG atua para apoiar o educador musical nesses casos? Em quanto tempo em média isso ocorre?
- l) O que vocês desejam acrescentar sobre o conceito de inclusão no PG?

SOBRE O ‘MAIS DIFERENÇAS’ E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES MUSICAIS: EXPECTATIVAS E EFETIVIDADE

- b) Após as ações do Mais Diferenças, como se materializaram as ações inclusivas de crianças/adolescentes no cotidiano das aulas e nas apresentações do PG?

SOBRE O PROCESSO SELETIVO DE EDUCADORES MUSICAIS

- c) Descrevam o processo de seleção de educadores musicais no PG.
- d) Quais são os critérios adotados na seleção de educadores musicais para atuação em turmas de inclusão? Ver dificuldades, dar exemplos para mediar as respostas.

SOBRE A INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DA MÚSICA

- b) As orientações sobre a inclusão no PG consideram a possibilidade de inserção de crianças/adolescentes egressas no mundo do trabalho na área musical? Há ações do PG que favorecem tal inserção social? (ex: encaminhamentos...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- c) Se vocês pudessem mudar algo no PG para favorecer e fortalecer a inclusão de crianças/adolescentes, o que vocês fariam e por quê?
- d) Vocês poderiam relatar outros temas que consideram importantes para a inclusão de crianças/adolescentes no PG?

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos objetivos da pesquisa.

APÊNDICE XV – QUADRO COM O ROTEIRO 2 - QUESTÕES GRUPO FOCAL (EDUCADORES)

SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO

- h) Como vocês definem inclusão na educação musical e no Projeto Guri (PG)?
- i) Quais as referências teóricas que dão suporte aos processos de inclusão nos polos?
- j) Como vocês avaliam as mudanças de concepção de inclusão do PG?
- k) Quantas capacitações por ano vocês têm para tratar o assunto inclusão?
- l) Como vocês percebem a compreensão da equipe técnica com relação aos processos de inclusão de crianças/adolescentes no projeto?
- m) Após o polo receber uma criança/adolescente especial (que apresenta laudo médico ou não), como vocês atuam para apoiar seus pares nesses casos?
- n) O que vocês desejam acrescentar sobre o conceito de inclusão no PG?

SOBRE O MAIS DIFERENÇAS E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES MUSICAIS: EXPECTATIVAS E EFETIVIDADE

- c) *Os educadores não ouviram falar do Mais Diferenças - apenas palestra expositiva sobre inclusão em uma das “capacitações”.*
- d) Como é o desenvolvimento musical de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos, relatado pelos educadores musicais, nos processos de inclusão nos polos?

SOBRE AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES MUSICAIS COM PROCESSOS DE INCLUSÃO

- c) O que na opinião de vocês favorece e dificulta o trabalho nos processos de inclusão?
- d) O que vocês identificam como dilemas (situações paradoxais) nas suas práticas em processos de inclusão?

SOBRE A PERFORMANCE ARTÍSTICA DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES ESPECIAIS E O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

- b) Considerando os princípios para a inclusão propostos pelo PG - como se alia/avalia a performance artística de crianças/adolescentes em situação de inclusão (em conjuntos musicais), respeitando as individualidades?

SOBRE A INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DA MÚSICA

- b) As orientações sobre a inclusão no PG consideram a possibilidade de inserção de crianças/adolescentes egressas no mundo do trabalho na área musical? Há ações do PG que favorecem tal inserção social? (ex: encaminhamentos...)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos objetivos da pesquisa.

APÊNDICE XVI – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL - EDUCADORES

TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL VÍDEO PROJETO GURI/SP – EDUCADORES
por Alex da Silva Gonçalves – Data 14/12/2020

POLO SANTOS – EDUCADOR 1, EDUCADOR 2, EDUCADOR 3, EDUCADOR 4 e EDUCADOR 5

POLO SÃO VICENTE - EDUCADOR 6, EDUCADOR 7 e EDUCADOR 8

1. SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO

1.1. Como vocês definem inclusão na Educação Musical e no Projeto Guri (PG)?

EDUCADOR 7 - É um processo de naturalidade do organismo ali como um todo. **(PROCESSO ORGÂNICO NATURAL)** né? E um tempo atrás eu percebi que principalmente as crianças menores elas chegavam bastante eufóricas na aula quando viam o instrumento né? Até mesmo a turma da manhã que é das 8 horas da manhã que, geralmente, são mais sonolentos, quando eu tava de frente com os instrumentos assim eles ficavam bem eufóricos e queriam falar do dia anterior queriam falar o que tinha acontecido com eles. **(EUFORIA)**

Então eu botei um método de chegar na aula e antes de qualquer coisa a gente se cumprimentar e cumprimentar e bater um papo ali cinco minutos totalmente livre de música assim né? Contato social. **(ROTINA E ESCUTA)**

Eu percebi que os alunos com autismo, eu tenho mais alunos com autismo, né? Eles começaram a interagir mais porque eles sorriam vendo os colegas falando, né? Então tirou aquela coisa assim do professor fala, né? Eu acho, não sei se é inconscientemente, eu não sei se eu posso dizer dessa forma, mas eles se sentiram mais à vontade para interagir né e eu acho que na minha concepção, assim, **a gente busca obviamente né uma excelência musical uma excelência técnica no instrumento ali mas eu acredito que essa INTERAÇÃO** a partir da inclusão deles, eu acho que esse sentimento de se sentir à vontade né ?

EDUCADOR 3 - Uma das experiências que eu tive que foi muito legal que assim eu trabalhei um iniciação também de crianças no violino né e eu tive muitos alunos autistas E aí o autista, no início do violino, às vezes eles querem ter aquela agilidade e ficam nervosos por não sair da forma que quer ler como qualquer outra pessoa e aí o que eu percebi no início também realizei e que nenhum colega de trabalho falou dessa pesquisa.

Oi pessoal, como vocês estão? E o coleguinha mostrando, ajudando, vamos ajudar também como fazer todo mundo no Guri eu tive uma situação muito legal em que eu passo, muito feliz, a cantar em uma das notas lá dó ré e tem um aluno que ele não falava; ele participava de tudo, entende, mas ele não conseguia falar eu falei gente vamos repetir. **(REPETIÇÃO)** Vamos repetir e a experiência que eu tive desse lado. Ele não era de toque, não podia chegar muito perto e ele não falava e ele foi abraçando toda ideia, tipo os alunos foram incentivando a gente! Foi lindo e teve essa questão de ser incluso né? Todo mundo continua, todo mundo conseguiu fazer. **(EXPERIÊNCIA SENSORIAL)**

E aí chegou no final, por exemplo, do ano passado e se ela não tava conversando tava falando o nome das notas e o pai veio agradecer (**SOCIALIZAÇÃO**) então isso já é uma para mim eu acho que as pessoas fazem a diferença total na vida das outras pessoas.

Definiria como uma **DIVERSIFICAÇÃO** você une as pessoas (**SOCIALIZAÇÃO**)^{[SEP][SEP]}**EDUCADOR 5** – Defino como uma **EXPERIÊNCIA** né começar com experiência. Até porque eu, novo né, não sabia muito as formas de trabalhar né? E aí eu fui ganhando experiência entre alunos que a gente teve que fazer em coisa diferente. A gente usava a toca com a mão direita e com a mão esquerda lá não ele já colocava a mão da porta com a mão da mesa essas coisas.

EDUCADOR 1 - Cada um de nós tem que esperar. É muito mais dessa educação e as oportunidades de inclusão né, elas foram muito proveitosas também porque **a gente não conhece a forma de chegar nesses alunos acho que o maior conhecedor são os pais e como eles fazem com esses alunos em casa E a conversa com a mãe** de dois alunos de inclusão - (**PARCERIA FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO**). E aí eu sempre converso com ele e como ele aprende. Quando eu aplico na hora funciona mesmo né eu tive oportunidade, na minha primeira turma do ano passado, de ter uma aluna que tem dois irmãos e são alunos de inclusão né e a mãe dela é professora da APAE, sempre quando ela vem trazer ela para os alunos. Defino como **EMPATIA e CARINHO**

EDUCADOR 8 - Defino como (repetiu as palavras do **EDUCADOR 1** – não expressou opinião própria)

EDUCADOR 4 - Nenhuma experiência com alunos especiais. Entrou uma aluna agora recentemente, acho que tem umas duas semanas, e não tive nenhum contato com ela ainda. Na verdade, só com a mãe e não tenho experiência nenhuma para mim; é **DESAFIO** pela falta de contato.

EDUCADOR 2 - Quando chega um aluno de inclusão a primeira coisa que a gente quer é conversar mesmo com os pais (**PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO**) e para mim eu trabalhei por um tempo. Acho que chegou até a completar um ano com um aluno especial e direcionado para o curso de iniciação do musical, onde você trabalha diretamente com musicalização. Foi um pouco complicado porque esse aluno queria fazer tudo né? Tudo que eu digo é que chegava na sala e ele via um monte de instrumentos e ele queria tocar todos os instrumentos sem saber esperar.

Não vou falar que é só porque é um aluno de inclusão não! Você tem muitos alunos que têm o mesmo perfil, mas a questão é maior. (**SEMELHANÇAS DE COMPORTAMENTOS ENTRE CRIANÇAS TÍPICAS E ESPECIAIS**)

Pelo menos você me entende nessa vivência que ele faz parte do coral até hoje.

Defino como **OPORTUNIDADE** nos dois sentidos a oportunidade tanto **para o aluno, de fazer música num lugar onde tem ali outras crianças com um perfil diferente** do dele e **para mim como educador de trabalhar com uma criança como essa de inclusão**. Vejo que mesmo quando a gente talvez não tenha tanto conhecimento **o que vai valer mais é a prática**, é o dia a dia, que se **for deixar assim para a gente ter uma orientação ou curso específico de como tratar aluno X - não , não existe isso lá então...**

Definição pra mim é **OPORTUNIDADE**.

EDUCADOR 6 - Para o projeto estar recebendo esses alunos, porque a gente vai fazer um trabalho diferenciado com eles não só na parte da questão musical, mas para a sociedade também né? Eu vejo assim, que a gente recebe eles e a gente tem que deixar ele se acomodar, não forçar eles a sentar no lugar e pegar os instrumentos. Eu tive vários alunos desde 2013.

Eu trabalho com autista e cada um tem seu grau de seus costumes porque também **depende muito dos pais**, da influência (**INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA**) um pouco também na evolução do aluno, do comportamento.

DESCRIÇÃO DE COMPORTAMENTOS - Têm os que ficam sentados como **vegetais** - têm uns que são **bem ativos**, não param sentados; outros ficam **rodando na sala** querem sair, querem entrar, pegar o instrumento **trocar de instrumento com outro** né? É valor, já que ele achava que o instrumento do colega dele é mais do que o dele e queria **ficar trocando** toda hora. Eu queria te deixar de perceber né a gente conversar com os pais.

Você tem que ter essa **PERCEPÇÃO** muito maior do que o aluno comum. Você tem que ter percepção do que ele tá sentindo aqui, que ele te passa a confiança que ele tem.

Você é muito importante porque **se ele não tiver CONFIANÇA** em você ele não desenvolve nada. Se ele tiver uma birra, alguma coisa com você, se você forçar ele a fazer o que ele não quer, talvez ele possa criar uma certa situação que você não consegue desenvolver nenhum trabalho com ele. Têm alunos que você consegue fazer rítmica até onde você consegue fazer tocar tela no que você não consegue fazer **mas consegue mudar o comportamento** dele perante a sociedade. Você também passa para os alunos que não são autistas; você passa um mundo diferente. (**INCLUSÃO PARA TODOS**)

Às vezes a pessoa nunca teve contato com autista; o aluno e ali na sala de aula ele passa a ter um contato e ele começa a ver, né? Acaba tirando um pouco aquele **PRECONCEITO** que as pessoas têm de que ele é doente. Não sei, mas acho que ele passa a ver que não é tudo aquilo que ele imagina na cabeça dele.

A questão é que você realmente trabalha mais só. **PERCEPÇÃO** A gente trabalha com as crianças te reclama: o "fulano" não para sentado não dá para fazer aula!

Então eu dava exemplos: como você imagina se colocar no lugar? E se você fosse irmão dele? Como você aguentaria 24 horas na sua vida se em uma hora você já tá reclamando?

(**CONSCIENTIZAÇÃO COLETIVA**) Entender o mundo dele também não só ele entender nosso mundo - tem que ter essa inclusão social também muito forte, **porque ele tá preparando ele para a sociedade, ela pegar um ônibus no futuro, ele vai estar no trabalho**. Ele vai ter muita coisa importante **na vida dele no futuro** e tô sem deixar essas pessoas em casa não trazer ele para a sociedade, **como é que vai ser no futuro quando ele for adulto? Como ele vai ser tratado perante a sociedade?** Eu acho muito importante esse trabalho de inclusão social no projeto.

Quem trabalha com autista evolui muito mais - cria uma percepção muito maior na questão de educação - alguma dificuldade que achava que tinha ele vai conseguir superar mais fácil trabalhando com pessoas assim.

Defino como **COMPREENSÃO** e **AFETO**.

1.2. Quais as referências teóricas que dão suporte aos processos de inclusão nos polos? [L1] [SÉP]

EDUCADOR 7 - Pesquisa no Youtube .

EDUCADOR 3 - Não tem - quando tem necessidade busca nos colegas de trabalho.

EDUCADOR 5 - Na teoria, busca no Youtube.

EDUCADOR 1 - No seminário de inclusão disseram que não tem referencial e nem fórmula e a troca de experiências entre profissionais e os pais dá suporte. Não tem um método ou referência teórica.

EDUCADOR 8 – Não participou.

EDUCADOR 4 - Não teve experiência - recorre aos supervisores e Youtube.

EDUCADOR 2 - Teoricamente não, tem a pesquisa pela internet e apoio dos supervisores.

EDUCADOR 6 - Internet e palestrantes na capacitação - deixaram, mas não me recordo. [L1] [SÉP]

1.3. Como vocês avaliam as mudanças de concepção de inclusão do PG?

EDUCADOR 7 - Com certeza **tá cada vez mais intenso**. Tá sendo cada vez melhor, pelo menos eu tô sentindo isso para lidar com as crianças com algum tipo de deficiência.

EDUCADOR 3 - Eu tive poucas experiências na realidade. As **únicas** outras informações que eu tive, palestras e até encontros, **não foram** tão bem falados assim, tanto que eu comentei.

As minhas experiências, e aí na realidade os colegas de trabalho sabem quando eu cheguei a ajuda que eu tive mais foi do tanto da Coordenação quanto dos meus colegas. Eu tinha uma certa experiência mas não era do que é, como a gente diz isso, não é caso de caso, pois cada um vai ser um caso diferente - mas não tá sendo tão tratado por exemplo como hoje - hoje a gente tá conversando com muito mais informações do que das outras vezes que não teve né?

EDUCADOR 5 - Falando como ex-aluno, **EDUCADOR 2** (educador) me deu aula de coral na aula de percussão. Também **era bem difícil a gente ver o aluno de inclusão nas turmas. Agora no projeto eu consigo ver** - a gente tá vendo mais - tá acontecendo e tem gente chegando. Quando era aluno era bem difícil mesmo de encontrar, então agora tá bem ativo. Sim, sinto que a instituição tem mudado.

EDUCADOR 1 - Há 20 anos e assim - não parei nesse tempo todo né? E a gente vê - no meu tempo de aluno não tinha ninguém do meu lado nessa situação - que não precisasse de uma necessidade mais específica, **agora eu me senti provocado, de cinco a seis anos atrás e começou a ter esse público dentro da sala de aula da gente presente** do Projeto Guri.

Mais ou menos o que acontece no mundo, as pessoas elas estão se virando mais para esse público, hoje a gente tem pós-graduações focadas nesse público.

Então acho que o Projeto Guri vem evoluindo nesse aspecto. Também tem a gente, cada vez mais focado em melhorar o atendimento a eles.

EDUCADOR 8 - Concorda com todos - tem conversado com as DS e tem melhorado.

EDUCADOR 4 - **Vejo que aumentou a procura** no Projeto desde que fui aluna - o respaldo vem dos supervisores. Não vejo muito da regional.

EDUCADOR 2 - Sim, mas eu vou deixar claro que mesmo tendo essa diferença agora, de um tempo pra cá, tinha uma época que não tinha muitos alunos de inclusão participando das aulas. **Agora tem uma procura grande**, legal, tem muitos pais que não sabiam - a gente já ouviu comentários de alguns pais dizendo que não sabiam que vocês aceitariam alunos de

inclusão.

Então vamos lá, a gente sabe que, teoricamente, a gente não tem uma bula para o aluno “x” de inclusão para dizer: você vai ter que agir dessa forma. E, se for aluno de outra forma, você vai agir de outra forma. Não tem como - mas eu acho que, por mais que o projeto abra as portas para estes alunos de inclusão, ainda sim, por mais que seja falado sobre o assunto, **ainda é pouco.**

Para mim é **pouco** porque na hora, no dia a dia, no vamos ver, a gente vê que a **situação** que a gente ouviu em uma palestra a experiência 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 né? Eu entro em contato com a minha supervisora para dizer: olha a situação é assim, chegou aluno “x” na minha turma ou eu tenho três ou quatro alunos, chegou um aluno assim, e o que eu faço? É bem desse jeito. **Porque no geral, na instituição, foi mais abrir as portas, agora você corre aí atrás da bola.**

EDUCADOR 6 - Sim é bem perceptível que teve mudança. No começo não tinha tanto apoio, esse auxílio, **hoje você vê capacitação.** Estão abordando o assunto. Então para mim a instituição tá buscando sim ajudar a gente, respaldar.

2.1.3.1 Quantas capacitações por ano vocês têm para tratar o assunto inclusão?

EDUCADOR 7 - A gente tem **UMA capacitação** por ano e depende da organização da regional.

Dependo do que eles vão trazer para gente. **Ainda não é um assunto que está presente em todas as capacitações.**

EDUCADOR 2 - Na verdade, a capacitação que a gente tem no ano engloba vários assuntos, e **inclusão é um assunto que você tem de contar com a sorte. Se tiver bem, se não tiver, bem também - fazer o quê?**

2.1.4. Como vocês percebem a compreensão das equipes técnicas com relação aos processos de inclusão de crianças e adolescentes no Projeto? REGENTE DO POLO - NÃO TEM MAIS ESTA FUNÇÃO

EDUCADOR 7 - Sobre inclusão musical a inclusão social acontece. Pelo menos eu vejo acontecendo. A inclusão musical já é difícil porque o tempo é diferente, então assim eu vou falar de um aluno do Moisés que era um aluno de trombone - o Thiago - você não fala que ele tem alguma coisa, assim né? Paciência, assim ele é autista né? Hiperativo, ele conversa bastante, assim nos intervalos né, por conta da hiperatividade, mas ele tem um resultado muito bom, mas é não é com todos que isso acontece.

EDUCADOR 1 - Eu acho que eles participam, porque o aluno considerado normal, ele vem entra, aprende o instrumento e no final do semestre vai estar apto a tocar alguma coisa junto com o grupo. Se o aluno de inclusão faz o mesmo, ele tá incluído. Se ele faz o mesmo do aluno teoricamente normal, ele tá incluído, no que diz respeito à coletividade.

Seria muito ruim e não seria inclusão na realidade, o aluno ter condições de tocar. Mas: ah, ele tem TDAH ou ele é Síndrome de Down, vamos fazer uma apresentação só para ele e depois a gente faz a apresentação dos outros alunos. Aí eu acho que ele não tem inclusão e isso não acontece hoje.

2.1.5. Após o polo receber uma criança/adolescente especial (que apresenta laudo médico ou não), como vocês atuam para apoiar seus pares nesse caso?

Observação notada.: A equipe se ajuda mutuamente.

EDUCADOR 2 - Sim e assim é legal comentar aqui. No dia a dia é muito mais nós por nós do que o todo - porque é muito dessa vivência - então tem momentos em que eu devo chegar para a coordenadora e falar - olha chegou uma aluna assim e apresentar qual é o perfil do aluno. E aí às vezes acontece né? De ela saber falar alguma coisa a respeito ou também falar olha a gente aqui não foi notificado na hora da matrícula - mãe mesmo o pai - então a gente tem que correr atrás - somos nós por nós mesmos. É um ajudando o outro.

2.1.6. O que vocês desejam acrescentar sobre o conceito de inclusão no PG?

EDUCADOR 6 - E é verdade mesmo que nós estamos no campo ali, no dia a dia com os alunos, nós sentimos, nós passamos relatos para supervisores e quando eles vêm eles acabam conhecendo os alunos. Eu tenho um exemplo de aluno que demorou cinco anos para tocar as primeiras notas no cavaquinho. Tinha que fazer todo o trabalho, ele tinha ritmo com a mão direita, mas a mão esquerda dele não tinha coordenação e ele não quis colocar corrida no Projeto Guri do Polo de São Vicente. Depois de cinco anos ele conseguiu fazer as primeiras notas. Quando eu vi ele tocando, gravei o vídeo e mandei para o supervisor. Demorou cinco anos para ele ter uma concentração de poder ter a coordenação na mão esquerda e até os alunos que estavam com a gente se emocionaram também porque já tinha ela nos três anos com ele entendeu. Na questão de quando a gente ficar junto, a gente não pode, pois tem que fazer eles participarem mesmo que eles não toquem mas eles estão aí participando sentindo a pulsação da música sentindo a música né? E tem muito disso. Eles têm a música; ela não vinha cantando. Eles precisam bastante da música; eles são musicais né? Na verdade eu tenho o Yuri que é da turma de hoje de cavaquinho da manhã e ele participa normalmente com todos os colegas dos outros cursos. Todo mundo conhece ele no polo, já sabe lidar com ele, que é bem participativo. No polo conversa com todos os professores, com o **EDUCADOR 7**, com o **EDUCADOR 1**, com o **EDUCADOR 8** e fala que todo mundo ali é bem participativo. Hoje, então, para mim essa evolução é muito boa né? Desde quando a gente começou a trabalhar com ele, hoje é uma pessoa que ele realmente está interagindo no Projeto Guri.

EDUCADOR 7 - Na verdade, quando a gente fala, a gente tá cada vez mais falando de ensino-aprendizagem, né? Tá chegando aqui que o professor é um deus na sala de aula e eu acho que ensino-aprendizagem não é uma via de mão dupla e a gente pode resumir isso na comunicação que é a grande dificuldade de trabalhar com aluno de inclusão né? A gente não tem uma comunicação clara e objetiva. Eu acho que isso muitas vezes excede - vai além do âmbito institucional - e às vezes a gente não tem uma ajuda né?[...] que **eles dão uma demanda para gente e a gente se vira para começar e depois eles chegam apoiando né?**

Eu acho que essa **comunicação às vezes pode ser a falha** onde está acontecendo essa falha aí - essa falha no suporte né? O suporte tem - mas assim **não chega nada antes - nada capacitivo** né? - assim **chega, mas num tem um trocado** - sabe? não sei se eu tô conseguindo me expressar bem. **O SUPORTE AOS EDUCADORES CHEGA COM ATRASO.**

2.2. SOBRE O MAIS DIFERENÇAS E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES MÚSICAIS: EXPECTATIVAS E EFETIVIDADE

OBS.: os educadores não ouviram falar do Mais Diferenças - citaram a Lisbeth Soares - mas como workshop - apenas palestra expositiva em uma das capacitações.

EDUCADOR 1 - somente houve uma conversa em geral.

EDUCADOR 3 - Não houve divulgação para uma troca de conhecimento.

2.2.3. Quais as orientações centrais do PG para a elaboração de Planos de Ação Inclusivos (nos polos) como resposta aos temas apresentados, advindos da realidade vivida por vocês? CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

EDUCADOR 7 - Nunca vi esse plano de ação.

EDUCADOR 3 - Tem inúmeros planejamentos e esse é um tipo de planejamento que não é nem fornecido para gente. Não tem.

EDUCADOR 5 - Não tem, - acho que isso a gente usa isso em nosso plano individual.

EDUCADOR 1 - A gente fala sobre esses alunos - como é que o Guri sabe desses alunos de inclusão? É porque no nosso plano de ação a gente diz que “fulano de tal” é nosso aluno de inclusão - creio que a coordenação deveria mandar algum laudo ou alguma coisa para o Projeto Guri. Acho que faz parte do programa dele, num futuro, implementar de maneira mais clara, as DSs - porque as DSs tem esse papel mais social, mas no que diz respeito à aula e ao aprendizado do aluno , realmente não tem nada não.

EDUCADOR 8 - É isso que **EDUCADOR 1** falou

EDUCADOR 4 - Não tem. No plano individual tem a opção de colocar algo se tem ou não aluno com deficiência.

EDUCADOR 2 - Como todos estão falando - **não tem não** - o que acontece é que quando a gente faz o plano de ação e apresenta talvez para a Supervisão, Regional e tem alguma situação em específico de alunos de inclusão a gente apresentar para eles e aí eles dão sabe evolutivas, mas nada ao contrário - diretamente.

EDUCADOR 6 - Eu também desconheço não tem não - **é tudo no nosso planejamento individual mesmo.**

2.2.4. Como é o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes com deficiência/transtornos, nos processos de inclusão?

EDUCADOR 6 - Eles são bem musicais - e já vem de casa né? - ele já vem querendo tocar como qualquer aluno só que depende muito do grau do autista né?

Tem hora que você consegue resolver o trabalho mais fácil musical com ele e tem outros que demoram mais para responder - é muito variável - depende do grau do autismo dele.

Como já foi falado, até autista que não parece que é autista, ele é um grau mais leve de autista né? Então, **ele consegue realmente entrar no grupo e desenvolver essa parte música mais fácil tecnicamente.**

Esse comportamento quando ele tem um grau muito elevado é mais complicado para se incluir musicalmente no grupo - às vezes chega a atrapalhar - fica tocando e não para - essas coisas - mas quando ele tem um grau mais leve, ele consegue incluir mais facilmente.

EDUCADOR 2 - Então, inicialmente, eu sempre queria ver resultados, né? É assim com

todos.

Eu aprendi que não preciso ter diretamente esse resultado ou criar tantas expectativas porque no final só o quarto dele está presente na aula e isso, conseqüentemente, vai ficar lá no subconsciente dele e meio que por osmose ele acaba aprendendo e quando eu vou ver, ele já responde.

Assim como aconteceu com um aluno - na aula de fundamentos, de teoria - eu passando uma atividade perguntando para os alunos - o que era - que eu expliquei tudo direitinho - e de repente eu perguntei a respeito de um tema que a gente tava falando e teve um silêncio ninguém respondeu e o aluno que era de inclusão respondeu com a resposta certa - então eu falei: bom, ele tá aprendendo!

EDUCADOR 4 - Não teve essa experiência.

EDUCADOR 8 - Então eu tive um aluno uma vez - ele tinha Asperger né? Nossa ele tinha sim uma forma de aprender as coisas muito rápido, maior do que os outros alunos - era destaque né? Era destaque na classe - ele aprendia as coisas e tocava bem - ele fazia viola. **Eu tive outro também que conseguiu aprender tão bem que** nem parecia que tinha sabe? A gente acha que vai ter muita dificuldade e o aluno acaba surpreendendo né? Muitas vezes aprende mais rápido do que a gente pensava né?

Essas duas vezes que foi assim diferente aconteceram outras vezes também em que o aluno é um pouco mais devagar, mas aí tem que saber lidar com isso. Tá o aluno direto e até ele - fica mais olhando para o aluno né - prestar mais atenção nesse aluno. Então eu acho que é assim.

EDUCADOR 1 - No começo a minha felicidade era ver qualquer aluno se desenvolvendo bem. Quando eu comecei a ter aluno de inclusão, a minha felicidade começou a ser ver o aluno feliz e motivado - e às vezes não fazendo, não tocando bem, às vezes nem segurando sequer o instrumento direito, mas feliz por estar ali participando, e às vezes até conversando com os outros alunos. Não faltar nas aulas e conversar, se divertir, então o foco mudou né? - ele mudou um pouquinho - então agora eu tenho mais preocupação em ver o aluno satisfeito e motivado dentro da aula - tocando bem ou não.

EDUCADOR 5 - A importância também não é o aluno ser “fera”. É o “cara” tá daquele jeito - eu acho que só ele estar ali na aula já é uma coisa boa - eu tenho um aluno na turma B que não fica parado - mas o cara é o que pega as atividades mais rápido, é o que toca bateria mais avançado da turma - tudo e é desse jeito que a gente fica feliz né?

EDUCADOR 3 - Eu vou aproveitar e citar dois casos aqui.

Eu tenho um que aconteceu no presencial. **ONLINE** - online, uma das coisas que eu senti muito que pensei: Poxa, nessa questão do online e o aluno não vai querer participar porque já era uma luta né? Tipo eu sei mexer no celular e às vezes adaptação e tal e solicitar o vídeo né porque a gente tá fazendo aulas online na qual eu tenho que eu recebo um vídeo da pessoa um áudio tal e aí eu tive um aluno que **não só fez o vídeo como ele é autista né? Então ele fez o vídeo, ele escolheu a roupa para o vídeo e ele fez até a edição.** No começo do vídeo aí ele anda, assim, eu passando com olhinho, tipo estou começando a tua cara, entendeu? Então esse

tipo de participação no online foi o que mais me surpreendeu. **PRESENCIAL** - e do presencial, no ano passado eu tive um aluno que não ia para escola porque não se sentia confortável **na escola é não era classificado o tipo de deficiência** que ele tinha porque assim ele **escutava mas não falava**. Ele não queria ir para a escola porque ele não se sentia confortável e não conseguia estudar ou escrever também. O caso dele era mais complicadinho né? E aquele que eu até comentei que ele **começou a falar o nome das notas** e tem uma outra observação **ele não trocava de roupa** ele usava uma roupa que era a roupa que ele não se sentia seguro né? Então **ele ia todas as aulas para o Guri com a mesma roupa**. Quando chegou no final do ano que **a gente fez a apresentação** com todos os alunos com a blusa de apresentação, a gente ficou com receio dele não querer participar por causa da roupa e dele talvez não ir por não se sentir confortável porque era muita gente para fazer apresentação. Assim, simplesmente ele chegou, ficou nervoso, de estar ansioso de tocar, **mas foi e tocou bem, entendeu?** E ainda tá **com a blusa do Guri**. Então, foi assim e o pai dele ficou também emocionado. Porque, tipo assim, poxa a gente tá tentando ele tem um acompanhamento né? A gente tá tentando fazer essa questão dos estudos, **ele conseguiu falar** que ele não tava falando **ele falava; ele escreveu** As notinhas lá no papel e chegou **no final do ano tocou e ainda fez uma apresentação!** Então, acho que assim a conclusão é exatamente essa: a gente não tá formando o novo solista que vai tocar na Orquestra Municipal da cidade. A ideia é **você trazer um aluno através da música para ele se desenvolver e se adaptar da melhor forma que ele puder, entendeu?** Porque citei esses dois casos assim são eles que acabam que nem falou que deixam a gente feliz é isso né? **A felicidade de ver o que que a gente conseguiu proporcionar e o que eles conseguiram proporcionar para a gente, né?**

EDUCADOR 7 - Eu planejo a aula né? Por exemplo, hoje vai ser aula de pandeiro - meu planejamento, o que eu vou passar, o conteúdo, é o mesmo para todo mundo né? Não separo aluno de inclusão né? Então eu tento não separar - o que acontece é que na hora da aula né para descrever aqui, teria que descrever cada indivíduo, porque eles são muito sensíveis - isso é muito presente assim né? - tá bem na cara que eles são muito sensíveis. Como todos os colegas aí, às vezes a gente fica ali - fala por dois minutos e perguntamos: aí entenderam? Me fala tal coisa? É o menino que tem autismo, que tem Asperger, que tem Williams, que vai levantar a mão, que vai sair falando na frente todo mundo né? É isso é muito bacana - o resultado musical, essa excelência musical, eu espero isso para todos pois **o objetivo da minha aula é ensinar música**, é socializar também né? **Mas é ensinar música**. Eu espero que todo mundo aprenda tocar pandeiro!! Só que, ao mesmo tempo que eu espero isso, eu não coloco um prazo né - eu deixo dessa forma orgânica - deixo da forma mais natural possível né?

Igual a Maria Clara - uma aluna minha - ela tem 11 anos e tem autismo e tem TDAH também - ela tem uma memória impressionante - assim memória musical dela né - eu canto uma vez - uma linha rítmica - uma linha melódica, ela já repete aquilo infinitamente. Sabe, às vezes ela tá quietinha na dela - ela gosta de sentar no chão né? - e eu falo: pessoal agora tá na hora de tocar, vamos escolher um instrumento, aqui vamos tocar - todo mundo pega o instrumento e ela continua sentada. Vamos Maria Clara, vamos tocar... Daí ela vai sempre nos instrumentos mais graves sabe - ela não gosta de instrumentos com sons muito agudos - ela se sente incomodada. Então, ela vai, pega um bumbo, tem aqueles chocalhos de ovinhos que ela gosta também que cabem na mão dela certinho. Ela pega e meu reproduz aquilo com uma excelência de quem sabe. Tem uns alunos também que não conseguem, porque assim que não conseguem fazer não tentam mais fazer - então eu acho que assim aí que não tá o prazo entendeu.

Eu acho que hora que eu vejo alguém tentando, mesmo que não consiga tocar o pandeiro de

jeito nenhum, mas ele tá ali ele tá tentando. Tá com o pandeiro na mão, tá tentando movimentar a mão, tá olhando, tá copiando. Para mim ele já tá fazendo aula de pandeiro e o quão bem ele vai tocar, é só um detalhe.

2.3. SOBRE AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES MUSICAIS COM PROCESSOS DE INCLUSÃO

2.3.1. O que na opinião de vocês favorece e/ou dificulta o trabalho nos processos de inclusão? ^[1]_[SEF] **EDUCADOR 7:** Dificulta o excesso de BARULHO. Sabe, esse é o ambiente não é um ambiente muito misturado. Isso dificulta bastante. Favorece a ROTINA.

EDUCADOR 3 - Favorece a EXPERIÊNCIA. Favorece como a gente fala que são casos e casos eu acho que é experiência, porque o fato de você ter experiência te favorece em alguns casos né? Eu acho que o que dificulta às vezes é o PREPARO, que às vezes ela sabe lidar com a situação mas não tiveram preparo, ou às vezes não deve estar num dia bom né? Tem toda uma situação para você se adaptar para aquela situação porque tem situações que podem ser simples de resolver como também podem ser situações complicadas. Que nem, por exemplo, a gente tava comentando de um aluno, a primeira vez que eu fui que eu tava ciente que tinha uma que teria autismo e tal. Eu pensei e quando eu cheguei lá o cara era maior - o cara era do tamanho da porta - gigante - e eu fiquei pensando e se de repente algo que eu fale dá um gatilho nele e de repente ele ficar nervoso? Eu vou sair correndo. Qual o tipo de preparo que eu tenho, entendeu? Quando eu cheguei lá eu fui conversar. Foi uma situação totalmente diferente, entendeu? Eu acho que assim, o que facilita é você ter experiência e o que dificulta é você NÃO TER PREPARO.

EDUCADOR 5 - Eu acho que o que dificulta é o PREPARO e o que favorece é a PRÁTICA.

EDUCADOR 8 - Pensar antes do que pode acontecer - planejamento, ficar sempre atento ao aluno. Sempre conversar com outros professores pegando as ideias. Conversar com o coordenador para ter o apoio, pois sozinho é mais difícil.

EDUCADOR 1 - O que favorece é a AJUDA QUE OS PAIS DÃO, e o que dificulta é a COGNIÇÃO deles - a maneira que eles entendem. Então, isso acaba dificultando, mas aí é onde você entra o educador para entender da melhor forma possível e se adaptar. Essa adaptação não acontece de cara - ela vem com semanas e você tem que entender o aluno - acho a cognição deles, a maneira como eles entendem - normalmente explica - o que você passa, é o que dificulta.

EDUCADOR 4 - Ainda não tive essa experiência, mas acho que o que dificulta é a falta de PREPARO que a gente tem.

EDUCADOR 2 - Eu compartilho que o que favorece é a EXPERIÊNCIA e daí com certeza que a **EDUCADOR 3** já comentou e para mim o que dificulta é a FALTA DE UM ASSISTENTE ou até mesmo de UM ACOMPANHANTE. Porque o que acontece é que eu não tenho algumas turmas que o número de alunos para cada curso é um número considerável. Só que na sala de fundamentos o número de alunos que eu posso ter é 30 alunos - e aí você imagina - não tô desmerecendo jamais o número de alunos dos outros colegas aqui - mas com 30 alunos, tendo aluno de inclusão e que às vezes - não é somente um aluno de inclusão - é mais do que um. E, além disso, também tem os outros alunos, que mesmo não sendo de inclusão dão mais trabalho do que o de inclusão. Seria muito interessante que tivesse algum assistente - alguém que pudesse acompanhar junto, porque às vezes o aluno de inclusão fica perdido - meio que “largado” ali porque você quem tem que dar atenção pra todos e aí pra ele você sabe que é uma atenção específica - atenção diferenciada - e se você focar nele num

momento a casa cai - a sala cai, rrsrsrs.

EDUCADOR 6 - Então para mim o que favorece é a EXPERIÊNCIA e o que dificulta é o que o **EDUCADOR 2** falou, é a falta de AUXÍLIO de alguém na sala. De repente você tá tocando - não tem como você parar sua aula para ficar só ajudando aquele aluno né? Então se tivesse alguém para auxiliar na sala seria mais fácil.

2.3.2. O que vocês identificam como DILEMAS (situações paradoxais) nas suas práticas em processos de inclusão?

EDUCADOR 7 - A PADRONIZAÇÃO É O PIOR deles cara! Pelo amor de Deus!! Pelo amor de Deus! Ao mesmo tempo que não - **você tem que olhar cada indivíduo**. Você tem que ver dificuldade de cada um - cada um é diferente - **na hora da apresentação tem que estar todo mundo igual** - um do lado do outro - **não pode falar - não pode mexer - tem que usar a mesma roupa né?** - Igual a **EDUCADOR 3** trouxe.... da segurança, puxa aí se ele não se sentir seguro e não se apresentar só por conta da camiseta do uniforme? Qual é que é essa inclusão?

EDUCADOR 3 - Eu acho que eu também concordo com o colega que falou assim a gente tem que manter né tipo que nem a questão do uniforme tem situações e situações, rrsrsrs. Têm coisas que a gente vai conseguir, nesse caso deu super certo - mas poderia não dar - a gente tem que estar adaptado, tem que entender que são situações que a gente vai conseguir, mas eu não tenho nada não.

EDUCADOR 5 – Olha, eu acho que na prática assim a gente vê bastante coisa - e na hora de juntar né? Essa parte de juntar todos - vamos tocar um samba - junta todo mundo. Tem que pegar, tirar um tempinho para lá e a sala já começa daquele jeitão - aquela bagunça - aí a gente tem que parar todo mundo. Aí a gente tem que falar: calma gente. Eu acho que a gente fica um pouco perdido, mas aí a gente consegue ganhar engajar tudo né? Eu acho que a parte de deixar a gente assim é um conjunto mesmo né? E é isso.

EDUCADOR 1 - Eu acho que na cabeça de alguns alunos - o **EDUCADOR 7** falou da padronização né? - às vezes nós não queremos padronizar. Porque a gente já entendeu a maneira como ele pensa né? Mas como ele vê todo mundo fazendo a mesma coisa, ele quer entrar nesse padrão também né? Só para exemplificar: eu terminei uma aula e todos os alunos que não eram de inclusão fizeram a fila para agradecer e abraçar e dizer: obrigado pela aula. E esse que tem Asperger não gosta de ser encostado, mas ele foi pra fila. E aí quando chegou na minha vez, todo mundo que passava dizia: obrigado pela aula e me abraçava. E aí como chegou a ver se ele já estava com braço aberto e aí ele fez assim: huuummmmm.. (gesto de virar de lado com a cara fechada). Isso é paradoxal, pois ele quis fazer, ele quis fazer o que todo mundo fez, mas esse toque... Eu sei que ele me ama; eu sei que ele tem carinho, mas ele não gosta de toque. Então é uma situação de olhar diferente. Ele não aceita fazer o que todo mundo faz - ele precisa fazer..., no caso dele fazer, o que está dentro, gosta... pra não se sentir tolhido, não se sentir forçado a fazer alguma coisa que ele não queira.

EDUCADOR 4 - não teve o que dizer

EDUCADOR 2 - Experiências compartilhadas nesse aspecto são bem parecidas com as turmas das minhas aulas né? Então não tem.

EDUCADOR 6 - A mudança de ambiente né? Sempre que muda de ambiente ele se sente um pouco inseguro - ele já tem já os ambientes dele - o lugar de sentar - toda aquela rotina que ele já cria na cabeça dele, né? Quando você já tira de uma sala pra outra ele já sentiu um pouco - não se sente confortável - ele já se sente mais inseguro.

2.4. SOBRE A PERFORMANCE ARTÍSTICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ESPECIAIS E O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

2.4.1. Considerando os princípios para a inclusão propostos pelo PG - como se alia a performance artística de crianças e adolescentes em situação de inclusão (em conjuntos musicais), respeitando as individualidades?

EDUCADOR 6 - Assim aconteceu de trabalhar no ano tal criança e **ela corresponder na apresentação - como teve alguns que não teve como não se assustar quando chegou lá na apresentação e travou. Não conseguiu fazer o que fazia na sala** por causa dessa questão do ambiente também né? O público está acostumado com poucas pessoas na sala e, de repente, tem um público maior ali na apresentação, então com alguns rolou e com outros não deu resultado o satisfatório que se esperava, algo que ele já apresentava na sala de aula.

EDUCADOR 2 - Olha eu vou falar para você que já tinha comentado antes né? a respeito daquele resultado que a gente teve da participação dos outros alunos junto com um que era de inclusão - da apresentação né? Um dos casos interessantes que aconteceram na apresentação foi de uma aluna de inclusão que tinha muita dificuldade para falar, né? Mas não porque era tímida e sim porque ela tentava falar e as palavras não juntavam uma frase na outra. Até que na apresentação a gente já vinha acompanhando durante as aulas e ela tava começando a querer cantar mais - era o pessoal do coral - e na apresentação eu achei que ela fosse ficar supertímida, achei que ela ia tentar se esconder, se esconder em alguém. **A menina se apresentou de uma forma como se ela tivesse num show** mesmo, sabe? Ela fazia o gestinho, pavão com os braços. E aí as palavras não saíram no tempo que a gente tava cantando lá, então, **ela cantava a primeira palavra e a última das frases**, mais assim num volume que roubou a cena. Todo mundo ficava olhando pra ela - a mãe veio depois agradecer, veio falar, o pessoal falou, nossa mas a “fulana”, que legal, ela se soltou!! Eu até fiquei admirado de ver minha filha desse jeito - então são resultados que acabam sendo satisfatórios, né? E a gente vê que dá resultado; é um trabalho danado mas dá resultado e isso é o que vale, é o que compensa.

EDUCADOR 4 - não tenho nada a falar a respeito sobre isso.

EDUCADOR 8 - Eu faço, eu penso em fazer dentro do que eu ensino e deve ser ensinado né? Até onde ele consegue ir naquele momento né? Porque aí é de acordo com o que ele aprendeu né? É porque ele aprendeu eu avalio dentro do grau de dificuldade que ele tem o que ele conseguiu aprender - mas isso dentro da apresentação - isso na performance dele. Alguns alunos são mais... conseguem fazer mais coisas e outros conseguem fazer também, mas conseguem fazer menos coisas.

EDUCADOR 1 - Eu costumo fazer avaliação é mais na sala né? Eu faço mais a avaliação no processo, tá? Com eles, especificamente, não faço, porque se ela já mexe com a gente numa apresentação a gente fica nervoso, a gente sua. Se a gente fica tão pressionado para eles é muito mais né? Então a avaliação por exemplo de uma apresentação ela realmente não acontece ela é mais processual é no processo de aprendizado dele e volta ao que gente tava conversando né? Antes eu tinha a ideia mais de: não ele tem que tocar, ele tem que fazer as mesmas coisas que os outros. Hoje não, **hoje eu tenho certeza que ele vai fazer o que ele conseguir, o que ele se sentir bem para fazer, o que ele estiver feliz para fazer.**

EDUCADOR 5 - Eu avalio como gratidão se a gente chegar numa apresentação tocando, cantando já é gratificante demais né? Então a gente já fica feliz.

EDUCADOR 3 - Eu concordo com o que o **EDUCADOR 1** comentou né? Que esse tipo de avaliação se ela for feita no dia da apresentação que nem eu disse do meu aluno. Eu não faria avaliação ele poderia ter a possibilidade de não se sentir confortável em realizar por causa da roupa ou porque ele já tá tipo num ambiente que é totalmente diferente. Se ele já não tá acostumado com muitas pessoas, imagina todos os pais, mas todos os alunos, mas mó galera que vai mais para assistir. Então, a avaliação da apresentação é que nem eu tava brincando com os meus alunos, a gente **tem que se divertir tocando** né? Na hora de você tocar tudo bem que a gente vai olhar bem sério para eles vão errar e tal - a gente quer a perfeição também - mas a situação de apresentação é **tentar participar** daquilo. Eles precisam ter aquele nervosismo - aquele impacto que eles nunca tiveram né? Então acho que não é correto a gente avaliar porque ele tá tendo mais coisas que qualquer outros alunos - os outros alunos já têm o nervosismo. O pai tá vendo, a mãe tá vendo - já tá sentado avaliado não só por nós, mas por todas as outras pessoas. Eu acho que é avaliação ela é no dia a dia mesmo; é a presença do aluno na aula, participação. Na questão técnica a gente tem ensaios e eu realmente avalio o aluno quando a gente está fazendo os ensaios para a apresentação. Porque ali no ensaio se eu notar que ele desenvolveu o que a gente tava praticando durante o ano e ele conseguiu desenvolver no ensaio, eu falo: bom, aqui a gente conseguiu atingir a meta porque durante a apresentação vai ter mais “N” fatores acontecendo.

EDUCADOR 7 - Eu acho que esse é o principal, né? Eles têm necessidades especiais, então a avaliação vai ser especial também né? Eu costumo avaliar de acordo com o rendimento deles durante o processo - é durante as aulas né? A presença deles no dia né? Muitas vezes a gente esquece de contar isso - mas nem todo mundo está presente no dia da apresentação, né? Por “N” motivos, então isso entra nessa avaliação também. E como eles colocaram aqui também, essa visão é humana deles né? Se eles estão felizes de estar ali, se vai ser uma festa depois que acabar, se vai querer tirar foto se não vai né? Ah, no semestre passado tal aluno quis tirar foto com o professor e neste semestre ele não pediu para tirar foto. O que aconteceu? Vou procurar saber posteriormente aí.

EDUCADOR 2 - A experiência que eu tive com uma aluna, e esqueci, eu utilizei isso muito ao meu favor e foi um aprendizado até para mim. Talvez fogue um pouquinho do que vocês estão comentando, mas eu vou falar depois porque eu tô falando isso.

Teve uma aluna minha de iniciação musical que ela simplesmente tinha um ouvido absoluto.

Essa menina foi assim meu braço direito durante dois anos, porque eu contava muito com ela em todas as aulas porque mesmo ela não falando com facilidade, mas toda vez que a gente tinha que tocar, principalmente no xilofone, muitos alunos pequenos tinham a dificuldade de acertar onde era a nota. Toda vez que eles tocavam o ré ela falava que era dó. Vamos tocar o dó e eles tocavam o ré, ouvia e ela falava a nota que eles estavam tocando e eu acabei usando essa deixa aí para pedir, assim e vamos lá: **minha assistente hoje vai ser ...tal..** e chamava ela pra ajudar também. E aí ela ficava perto dos alunos indicando onde era cada nota, mas ela não falava nada, só apontava. Essa experiência foi muito boa e eu queria compartilhar com vocês.

2.6. SOBRE A INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DA MÚSICA

2.6.1. As orientações sobre a inclusão no PG consideram a possibilidade de inserção de crianças e adolescentes egressas no mundo do trabalho na área musical? Há ações do PG que favorecem tal inserção social? (ex: encaminhamentos...) EXEMPLOS / CERTIFICADOS?

EDUCADOR 7 - Bom eu acho que inclui sim como que eu posso dizer **eu acho que não diretamente ligado ao mercado de trabalho**, tipo assim a pessoa vai sair daqui não professor de música, mas **vai sair uma pessoa que sabe lidar com outras pessoas**. Eu acho que isso acontece sim e isso é inclusivo.

CONSIDERAÇÃO FINAL - Poxa **EDUCADOR 2** obrigado hein ! **Eu particularmente tô cansado de ouvir um monte de gente falando o que eu tenho que fazer e o que eu tenho que deixar de fazer**. Muito obrigado por me ouvir. Uma ótima energia muito boa! Obrigado pelos colegas aí. Tô com saudade de todo mundo galera! Vamos voltar! Valeu obrigado!

EDUCADOR 3 - Eu acho que, assim como eu disse lá numa outra pergunta, o que você fez, a experiência, conta muito. Eu acho que o nosso fator na vida dessa pessoa é tão importante que tá gerando uma experiência para ela. Então esse tipo **de experiência de convívio de atuação é o que vai transformar a vida dessa pessoa - ele não vai se tornar um músico; ele vai continuar a vida dele com algumas coisas específicas**, a experiência que ele tá tendo dentro do projeto. Eu acho que é o que mais vale, entendeu? Acho que é o que pode sim transformar a vida dele, que ele vai ter uma experiência que, por exemplo, na escola será totalmente oposta né? Que ali a gente tá trabalhando música ou atendimento, são alunos que estão estudando. A gente tem a educação, que às vezes acaba proporcionando uma ajuda, né? Um aluno querendo auxiliar entender e ajudar, eu acho que essa questão da experiência para o aluno essa pessoa esse indivíduo tá tendo uma experiência com a gente que vai gerar um fruto lá na frente. Eu acho que sim eu acho que a gente impacta para o futuro da pessoa, do ser humano.

EDUCADOR 5 - A importância da gente com eles no Guri é muito grande, lógico. Como todos falam, **a gente não vai formar educadores** pelo modo de trabalho da gente, mas a importância é grande e o futuro deles é garantido.

EDUCADOR 8 - Importante essa conversa e não é sempre que a gente conversa sobre esse assunto e os acontecimentos e as pessoas sempre estão aparecendo aqui com esse

probleminha. Então, é importante a gente tá escutando outras pessoas, outras vozes para a gente poder tentar fazer o melhor né?

EDUCADOR 1 - Eu acredito que a inclusão não é mais uma coisa condicional né? Ah eu vou incluir se...vou incluir se...eu vou colocar ele se... mas não é mais condicionado e a capacitação por intermédio de experiências, de vivências. Ela está na fundamental e o Projeto Guri tá dando essa oportunidade para gente de aprender. Não só o Projeto Guri, a gente tá dentro de um projeto que dá essa oportunidade que tem essa inclusão. Eu acho que quando a gente busca fazer o melhor como a **EDUCADOR 3** falou, a gente consegue deixar pra eles um **boa experiência pra que eles continuem se capacitando. Não só no mercado musical** pq eu acho que nessa hora tb entra o lado social... *inaudível* **ter experiências coletivas.** Então eu acho que a gente consegue ajudá-los no mercado de trabalho.

EDUCADOR 2 - Compartilho também não é da mesma opinião dos amigos aí falando sobre essa oportunidade porque realmente nós aprendemos muito com eles né? Acredito que tem essa troca da gente aprender e eles aprenderem também, mas como formação eu também acredito que eles vão sair do Projeto Guri tendo um pouco dessa certeza do quão importantes eles são não só para a família, para os amigos ou então para um projeto específico e sim para outro né? E claro que se for para a gente pensar em capacitar esse aluno para ajudar, eu acabei de falar aqui... rrsrrsrrs... Uma pequena experiência aqui, sem querer eu acabei trazendo aluna do ouvido absoluto para me ajudar, então ela já tá entrando no ritmo de como apoiar, dar uma assistência pro educador...rrsrrs... em sala de aula.

EDUCADOR 6 - Olha então eu acredito que sim que eles **vão se adaptar bem no mercado de trabalho** porque não é um espaço onde eles conseguem se sentir bem né? Conseguem se incluir e um exemplo que a gente tem aí no futebol é o Messi que é autista também. Tem aquele que na parte musical também pode se dar bem no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÃO FINAL - Eu quero agradecer, pois a capacitação foi muito boa, a gente pôde trocar ideias, falar dos relatos. Muito obrigada

APÊNDICE XVII – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL - GESTORES

TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL VÍDEO PROJETO GURI – GESTORES por Alex da Silva Gonçalves – Data 14/12/2020

EDUCACIONAIS – GESTOR 1 e GESTOR 2

DESENVOLVIMENTO SOCIAL - GESTOR 3 e GESTOR 4

2.1. SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO

2.1.1. Como vocês definem Inclusão na Educação Musical e no Projeto Guri (PG)?

GESTOR 1 - Então a gente tem um olhar bastante ampliado do que a inclusão né a gente vem discutindo isso - então inclusão que a gente não se restringe só a inclusão de pessoas com deficiência como eu imagino que seja o foco principal do seu trabalho - **inclusão para gente é um aspecto mais amplo né - inclusão de qualquer aluno que tenha qualquer tipo de dificuldade qualquer dificuldade** né - de entendimento, motora, independente se a gente tá falando de **alunos com deficiência ou não** então - É nesse sentido que a gente abriu aspectos de inclusão ele vira um guarda-chuva bastante grande - e é nesse sentido que a gente procura incluir os alunos tanto no acesso ao projeto quanto no contexto de sala de aula né - aí conduzido principalmente pelo educador - Então acho que é isso é por aí que a gente vem trabalhando entendendo inclusão.

Talvez a **GESTOR 3** consiga complementar - porque ... do ponto de vista do Desenvolvimento Social - porque a gente vem trabalhando muito muito junto - alinhando nosso entendimento não adianta área musical entendeu uma coisa Desenvolvimento Social entendeu outro a gente tem que ir mesmo entendimento para **que faça sentido pros educadores principalmente para as famílias** para os alunos ser todo mundo que tá lá na ponta trabalhando com cada aluno que tá dentro do projeto ao que chega ao projeto.

GESTOR 2 - Inclusão ela é um fator importante considerando a **diversidade** - O projeto guri por ser de natureza uma política pública que trabalha com ensino da educação musical visando desenvolver as habilidades plenas de uma **clientela Universal**

Ela precisa sempre considerar a diversidade do público-alvo que ela atende- então atender a as pessoas que tenham necessidades inclusivas especiais ela é um desdobramento ou até mesmo um aprofundamento dessa política que ela passa por adaptações físicas, pedagógicas, sociais então é a plena garantia do acesso em **condições de igualdade dos alunos** que estão tendo acesso ao serviço prestado que o projeto guri se dispõe.

GESTOR 4 - É tudo isso que o **GESTOR 1** trouxe e que o **GESTOR 2** trouxe - também e eu entendo também assim a inclusão dentro do guri e acho que também em outras organizações não só o guri uma questão também de **respeito aos diferentes as desigualdades em geral** né - que numa visão mais Ampla então aí eu penso no respeito tanto em relação a raça e etnia né gênero - então nós trabalhamos sempre neste sentido tanto na **inclusão de pessoas com deficiência como também as outras desigualdades** que nós temos no nossos polos né - as vezes no sentido de um grupo de alunos, não que a gente foque em grupos específicos né - mas de acordo às vezes com território - nós temos algo que é mais específico daquele território né - e às vezes não - às vezes são casos individuais né mas específicas - e isso daí para atender realmente que a gente prega né porque o atendimento Universal - então não tem como fazer o atendimento Universal se você não abrir essa inclusão para todas as desigualdades que a gente recebe ali uma vez que que o polo é aberto né Para que todos tenham esse acesso né E principalmente tem que trabalhar com a relação do respeito ao que é

diferente.

GESTOR 3 - Não sobrou nada para falar né .rsrsrsrsrs... to brincando rsrsrsrsrs - eu acho que assim é muito legal a nossa construção coletiva né - quanto a gente tem aprendido uns com os outros - é gostoso de ouvir assim os colegas - tanto tempo, quem tá menos tempo e o quanto que a gente vê isso internalizado é um prazer muito grande para mim ouvir meus colegas nesta manhã.

Mas assim, só para complementar é exatamente o que eles falaram - sobre olhar o recorte do Desenvolvimento Social em relação ao que eles falaram que vai trabalhar em qual foco - **na cultura como direito** né é dali que vem as falas que eles trouxeram Então a partir do momento que se nós somos uma política que oferta cultura com recurso público essa cultura ela tem que ser ofertada e recebida enquanto direito social.

É desse lugar que a gente parte né - por isso que eles trazem essas falas do acesso, do acesso Universal, da equidade, da Equidade social, da diversidade - então se a cultura é um direito para todos e todas e o recurso investido no Projeto Guri é um recurso público para garantir a oferta do serviço de cultura é como é o **GESTOR 4** o **GESTOR 2** e o **GESTOR 1** trouxeram né - então primeiro você precisa pensar em nesse acesso - Então acesse ele considera as questões territoriais e se todas as pessoas daquele território elas conseguem realmente chegar no serviço com igualdade? com Equidade? não? a gente sabe que não!

Então esse é o primeiro olhar - ao conseguir chegar o que é necessário ter feito? que daí entra mais no que o **GESTOR 1** e o **GESTOR 2** aprofundaram - para que essa aprendizagem aconteça né - então a **garantia do direito não tá só em colocar para dentro** porque aí a gente tem aquela **inclusão perversa** né - que eu finjo que eu perto algo a partir do momento que eu coloco junto - então daí a gente entra nesse cuidado com essa aprendizagem adaptável a essas necessidades que todas as pessoas podem trazer - E aí a independente uma deficiência física ou uma questão de uma condição sócio relacional que uma minoria da população pode sofrer - como por exemplo o **GESTOR 4** trouxe a questão da população negra - a gente sabe que a população negra ela não tem nenhuma questão - uma pessoa que não tem nenhuma questão de deficiência ainda sim pode ser que ela esteja numa vulnerabilidade até maior do que uma outra pessoa pela sua condição étnica né - E pelo histórico social que a gente tem relação a essas relações sociais

Então é isso né então a gente cuida do acesso no ingresso enquanto direito e a gente busca aqui durante as relações e as trocas todas as pessoas possam receber o que nós ofertamos em condição de **Equidade** - Equidade é diferente de igualdade para nós

Equidade ela considera que cada pessoa é diferente que a diferença é uma potência e merece ser valorizada enquanto o respeito e não diferenciação de peso né E que a sociedade é em si é que deve se adaptar a garantir que todas essas diferenças possam conviver com respeito e aí sim com igualdade então **primeiro você equilibra essas relações** por isso que ele fala igualdade e aí a gente oferece um ensino considerando que cada pessoa especificamente pode precisar da instituição né aí - desde adaptações físicas como no caso da pessoa com deficiência até adaptações relacionais como por exemplo cuidar de uma relação que possa tá vendo ali de bullying entre as pessoas ou de um racismo velado ou declarado que possa estar havendo entre as pessoas então aí sim a gente considera que a inclusão musical aconteça de fato - tudo lindo na fala ... rsrsrsrs.. né ? na prática.... você conversou lá com os educadores, você deve saber os desafios que a gente sofre.

2.1.2. Quais as referências teóricas que dão suporte aos processos de inclusão nos polos?

GESTOR 1 - A gente procura trazer vários referenciais não um único os trabalhos

Os trabalhos da Viviane Louro vem nos referenciando bastante - a gente vem comprando os livros dela a medida do possível, rsrs - e encaminhando ...rsrsrs - são 300 ... mais de 300

polos - o ideal seria que cada polo pudesse ter ali o seu acervo Por que em algum momento um educador pode necessitar, se referenciar né trocar imediatamente mas infelizmente a gente ainda não consegue ter esse mesmo acervo distribuído para todos os polos.

Então o que a gente procura fazer minimamente é ter um acervo sobre aí Mais especificamente sobre inclusão de pessoas com deficientes

A gente procura tem um **acervo mínimo em cada Regional** para que à medida que algum educador necessite de trocar ter acesso a esse material o supervisor tem lá esse material pode encaminhar até o educador e esse livro pode ficar com ele pelo período que achar necessário - Enfim então é isso que a gente vem abordando né desse jeito.

2.1.3. Como vocês avaliam as mudanças de concepção de Inclusão do PG?

GESTOR 3 - É.....nossa ...é diário eu diria assim né - a gente até tá nesse momento vendo novas possibilidades em relação a inclusão - **tem uma ideia sendo construída de um comitê que justamente faça essa garantia desse equilíbrio** né - Isso tá em desenho - Então eu acho que é ela para mim como ser humano eu consigo dizer até mais do que com profissional do guri é um grande valor Alex porque **eu aprendi demais nessa formação continuada** que a gente tem né - É mesmo sendo uma das pessoas líderes né de provocar esses debates e tal Eu sinto que eu aprendi tanto quanto alguém está chegando agora né porque são conceitos de relações sociais e humanas e dificilmente a gente recebe na nossa formação de educadores né - eu sou arte-educadora né - não deixa tá um pouco aproximado da formação da educação musical em alguns aspectos e são conceitos que talvez agora as academia estejam se preocupando um pouco né e por isso que a gente valoriza tanto um trabalho como o seu porque é fundamental que isso seja discutido na base desde a escola depois nas Universidades né - então eu vejo assim como uma grande abertura **a instituição é bastante aberta para isso que é fundamental** - eu entendo como uma posição muito ética considerando que a gente funciona com recurso público então eu entendo que essa deveria ser obrigatoriamente a natureza de fato de todas as políticas públicas né - inclusiva - isso deveria ser parte de fato - a gente sabe que é por ética Mas de fato mesmo eu não sei quanto que as instituições conseguem - porque é um grande desafio não é fácil fazer - então eu me sinto é muito privilegiada de tá numa organização que tem essa ética de não do acerto né a gente não tem essa arrogância de dizer que fazemos tão bem que fazemos maravilhosamente mas da tentativa e da real preocupação com isso eu acho que isso é sincero é uma ética séria na organização e é por isso que nós - tem a tua a gente tá sempre aberto e se ouvindo e provocando estudando porque ela precisa de fato acontecer pelas pessoas né então nos transforma também não só a quem a gente oferta né.

GESTOR 4 - Sim concordo com tudo que a **GESTOR 3** trouxe e também eu **acho que é uma formação continuada** e assim e acho necessário que seja dessa forma né - Nós tivemos tudo uma consultoria como eu já te contei da outra vez da **Mais Diferenças** foi mais de um ano **Mas isso só não basta** e não basta também acho que o que **a gente aprender ano a ano** porque falando um pouco assim de quando a gente enfrenta alguma situação de algum transtorno - que nem... Eu Sou formada em psicologia mas eu te falo a cada ano eu aprendo e vou pesquisar sobre um tipo de transtorno que eu não escutei falar né - porque? porque isso está relacionado a medicina e na medicina também avança nesses estudos nessas cobertas novas maneiras de tratar - então como a gente acompanha o aluno é nesse sentido assim de diante da dificuldade que ele nos apresenta dos Desafios que ele nos apresenta a gente tenta às vezes conversar com um profissional que o acompanha para que a gente tenha um pouco mais de informação de como ele está encaminhando Aquele caso que analise ele faz aquele caso né Falando especificamente pessoas com deficiência né

E aí também orientando a pesquisa né vamos pesquisar o que o que o que se tem de

informação sobre isso e o que a gente pode adequar a sala de aula né Essa é mais ou menos o suporte que a gente dá ali para o educador como Desenvolvimento Social né - mas é isso as nossas equipes são de assistentes sociais e psicólogos que a gente não pode dizer que todos tem uma formação exclusiva dentro da área da deficiência, dos transtornos e das síndromes mas que **a gente sempre vai procurar buscar mais informação conforme o aluno que está nos desafiando naquele momento para um cuidado maior** né - para uma atenção maior para ver o quanto que a gente esses pode orientar o educador até mesmo olha sugerir algum material para ele ler - conversar com a família - é muito importante também saber as informações que a família recebeu sobre isso - Às vezes a gente não consegue sempre o acesso ao profissional né - ou às vezes hospital é uma instituição maior a gente - mas fazer um trabalho conjunto né com a família - então dentro disso a gente vai aprendendo no dia a dia mesmo né logicamente buscando informações de diárias mais específicas - Mas é uma formação continua e aí você vê assim no Brasil hoje mesmo eles ainda não sabe o que fazer com as os alunos com deficiência se põe numa escola só para ele se não né Parece que agora voltaram para trás - Graças a Deus né - é um debate bem longo - então quando você não tem Essa está essa força vamos dizer né que vem aí de um ministério - da própria política - Então você tem que buscar né - dentro do projeto ou dentro da equipe.

GESTOR 2 - Eu vejo que o Projeto Guri é um projeto que **existe uma constante é estruturação, adequação** E isso se dá muito pela natureza da compreensão do trabalho de uma leitura que a gestão que o projeto faz - do trabalho que se realiza no campo - falar de educação musical dentro do contexto do Projeto Guri se propõe com a intenção de atingir a seu público de forma a garantir o desenvolvimento pleno dele - fazendo dele um ser humano mais estruturado cada dia a medida que o tempo vai se desenvolvendo é uma ação bastante inovadora - porque a história da música da educação musical ela passa por um período onde educação ela se concentravam para um público que era específico - nós propomos uma educação que é universal e ela não mede talentos - ela acolhe as diferenças - e isso naturalmente precisa de pessoas pensando nesse processo para que esses resultados aconteça - então o Projeto Guri ele partiu de uma realidade mas ele vem construindo adequações - seja na inclusão né - como é o caso que a gente tá falando - **através de capacitações** e tem cunho de desenvolver o processo de **formação continuada** dos seus colaboradores seja parcerias com entidades que trabalham no assunto assim - eu posso nitidamente perceber um avanço quantitativo e qualitativo desse processos - através da construção de documentários importantes ao longo da história como é o projeto político pedagógico - **através de políticas que trazem elaboração de livros didáticos da Constituição de um acervo em cada um dos polos de atendimento** - Então tudo isso são estruturas que vão possibilitando que o suporte técnico-pedagógico ao educador que é quem está lá na ponta realizando o trabalho e possa acontecer de forma efetiva e dentro de uma cumplicidade instâncias onde outras estancias oferecem apoio né - Então dessa forma que a política inclusiva ela vem acontecendo e ela vem se ampliando né a gente ainda tem muitos desafios mas a gente tem um caminho que vai se desenhando - o projeto guri mostrou que tem uma potencialidade e uma força muito grande de inovação nesse processo que nós estamos vivendo onde nós migramos de um uma situação presencial para uma digital numa velocidade muito grande e isso eu vejo que é uma questão de natureza do projeto guri - que é e a natureza de se adaptar e buscar inovação e de buscar esta sempre atendendo de forma eficiente a sua clientela.

2.1.4. Como vocês percebem a compreensão das equipes técnicas com relação aos processos de inclusão de crianças e adolescentes no Projeto?

GESTOR 1 - Então eu não tenho histórico comparativo que nem meus três colegas aqui tem né - então é uma percepção bastante pessoal realmente sem uma base comparativa do que já

ocorreu anteriormente aí né.

Então nessa minha percepção pessoal eu sim - **acredito que mudanças ocorreram** - que as equipes estão assimilando - mesmos educadores estão assimilando - Porque mesmo nesses 4 anos - a minha base comparativa desses quatro anos - nesses 4 anos **eu já percebo mudanças na fala de educadores, no entendimento, no desenvolvimento** das aulas, das ações - nas performances sim também - mas eu falo principalmente no contexto de sala de aula para mim é o grande processo - né mas sim nas apresentações também vejo - porque a gente também vem procurando olhar para esse campo e atender algumas especificidades - enquanto vocês estavam falando eu estava lembrando né - que exatamente nesse período - o **GESTOR 3** vai lembrar - a gente entrando em dezembro caiu assim uma bomba de um caso difícilíssimo em Santos - eu não lembro o nome do aluno agora **Arthur - caso difícilíssimo** e aí os educadores não sabia mais o que fazer - as supervisões estavam ali também perdidas - Puff subiu aqui para Sede - a gente olhou pra aquilo e: ohhhhhh - o que que a gente faz? e eu lembro que eu fui numa reunião - não lembro se o **GESTOR 3** tava aqui na regional São Paulo - todo mundo esperando o milagre - assim a receita do Milagre para resolver o raio do caso - aí eu falei para eles - gente eu vim aqui para dizer que eu não tenho receita e nem milagre para compartilhar com vocês eu vamos andar juntos - vamos refletir juntos - vamos pensar juntos - vamos conversar junto - vamos marcar mais reunião - Vamos levantar aí estratégias porque de verdade cada caso é um caso - nunca não tem Viviane Louro, Papa que dê conta - cada caso vai ser sempre um caso - Claro com as suas complexidades aí eu - umas mais outras menos - umas em algum lugar com consegue se enquadrar em algumas referências anteriores - mas outras não - e a gente tem que pensar junto não tem jeito - e foi aí que a gente começou a construir mesmo no início do ano, né **GESTOR 3**, a gente já tava retomando esse caso aí - Pumba, pandemia!!! Perdemos o contato com o Arthur - eu pelo menos não tenho mais notícia - acho que o Arthur não deve ter conseguido seguir nesse ambiente virtual.

GESTOR 3 - Então eu acho que esse ponto aí que o **GESTOR 2** tocou é uma ressalva para nós também né - Nós estamos nessa interrogação também em relação a inclusão nesse momento né que acho que a pandemia trás essa suspensão

Que tipo de exclusão ou a inclusão digital provoca né - mas vamos voltar então - a gente realmente no caso específico desse aluno ele não deu conta né.

Mas é um caso bem emblemático porque refletiu um pouco de tudo que a gente falou até agora na mesma pessoa né - era um aluno que tinha tudo que a gente tá falando aqui no mesmo perfil - com o desafio do território, da família e tudo - então realmente foi bem importante o **GESTOR 1** ter lembrado desse caso - que a gente ... a gente tem vários assim - do que é mais difícil aqui que a gente não tem só um - rrsrrs - o **GESTOR 4** ta fazendo assim (gesto de muitos) que ele não conhece mais uns dois ou três igual a esse aí.

Então já que eu tô falando - só para complementar - o que eu vejo né dessa diferença nas equipes acho que principalmente que o **GESTOR 1** narrou aonde tempos atrás quando eu entrei eu entrei junto com a implantação da diretoria desenvolvimento social não existia né - uma área focada para pensar um pouco Nessas questões e **a gente já tinha as equipes de educadores** com essa avaliação alguns **super preocupados** né interessados e **outros** a gente **não tem nada a ver comigo** isso, rrsrrsrrs - aí né não tem nada a ver com isso aqui, rrsrrs - não é o meu lugar - **e hoje** - essa situação a gente teve uma dedicação tão absurda para falar melhor palavra das nossas equipes - **eles nos imploravam** né Eu acho que mesmo essa ação assim de Vamos sentar e vocês tem que resolver isso porque a gente já não dá mais conta - a equipe toda já tinha feito nossa não sei nem te como te narrar - e eram anos, anos acompanhando esse menino né - não é que foi um caso assim que começou agora - eles trabalharam com esse menino durante uns 2 ou 3 anos e aí nesse final de ano eles deram chega - Eles não sabiam mais para onde andar - isso para mim responde o que você tá

trazendo de alguma forma né - ainda que as pessoas não saibam mais o que fazer e que irão desistir - hoje elas ainda nos procuram - como uma última chance - tipo a gente pode desistir ou vocês tem alguma magia - a gente sempre responde a gente não pode desistir.

GESTOR 4 - Isso aí é comentar que eu fiquei refletindo né O que mudou e eu resumir em uma palavra **diminuiu a ansiedade e diminuindo a ansiedade a pessoa se sente mais tranquila para buscar** né porque era assim algo que servia chegou esse aluno que eu faço chegou é cadeirante é isso é aquilo eu que eu faço que eu falasse né E hoje eu acho que tem assim um livro de busca de fluxo sabe - então diminuir a ansiedade eu acho que fortaleceu porque a gente deu basta - bem nós fizemos várias formações né Isso não é assim ó vários foram os seminários né que a gente trouxe todas as pessoas né tivermos sim a formação para isso mas conhecendo tu você sabe que a minha melhor eu resumiria nisso sabe de no processo de aprendizado nosso para lidar com isso eu acho que eu

GESTOR 1 - Acho que eu vou complementar ainda mais um pouquinho isso daí - eu sinto realmente - eu compartilho muito dessa fala do **GESTOR 3** e agora com essa complementação do **GESTOR 4** e - **eu sinto as equipes mais autônomas** - quando elas chegam até a gente é porque realmente elas experimentaram ali o repertório - tudo que foi possível e tão buscando - não é que elas estão desistindo - ao contrário né - estão buscando mais alternativas - caminhar junto para solucionar qualquer que seja a dificuldade - e percebendo essas equipes mais autônomas - outro caso que eu tô lembrando - lá em São José dos Campos - a supervisão lá de cordas friccionadas e de canto coral se juntou também para cuidar de casos - alguns casos difíceis lá também - e arrumaram soluções ótimas - e se juntaram - e organizaram um seminário entre eles para discutir alguns casos particulares e outras alternativas né - convidaram também acho que a Lisbeth tava nesse seminário - que eles organizaram de forma autônoma - e tô lembrando que.....

GESTOR 3 - Araçatuba também criou uma ação anual - eles tem um seminário anual só sobre inclusão - autônomo...

GESTOR 1 - Bem lembrado - bem lembrado - eu acho isso muito importante porque não pode esperar que tudo venha da Sede - não, a gente tá aqui para apoiá-los, claro ! mas esse apoio tem que gerar isso que é autonomia - autonomia de ações - autonomia de pensamentos - ações ali práticas para momentos pontuais mas ações como essas de juntar o grupo e refletir juntos porque sempre juntos que vão encontrar as melhores alternativas para cada situação não é isoladamente - não é professor sozinho dentro da sala de aula - então em quatro anos eu percebo isso - esse ganho de autonomia de ações - esse movimento.

GESTOR 4 - Por exemplo, Alex - Lá em Araçatuba eles avaliam durante o ano - que nem, em um ano eles estavam com muitos casos de autismo - Então esse “Reflexões e Ações” - que é o nome do projetinho que eles criaram lá - trouxeram especialistas para conversar sobre autismo - aí que eu falo, quando você conhece você vai relaxando você vai vendo que nem tudo você vai resolver sabe - vai tirando um pouco desse peso - dessa responsabilidade - como se você tivesse que dá conta de tudo né - E aí eu acho que você consegue investir melhor..

2.1.5. Antes ou após o polo receber uma criança/adolescente especial (que apresenta laudo médico ou não), como o PG atua para apoiar o educador musical nesses casos? Em quanto tempo em média isso ocorre?

GESTOR 2 - Geralmente o procedimento - existem variações no procedimento - mas geralmente o procedimento é: **chegou até ao conhecimento da supervisão a necessidade de um apoio** - a primeira coisa que o supervisor faz é ir até o polo para conhecer de perto a situação e a partir daquele momento traçar um plano de gestão daquela problemática - gestão

pedagógica daquela problemática - que pode envolver aí no caso a coordenação ao qual eu faço parte técnica - e a gente pode inclusive estender isso para a gerência ou mesmo buscar apoio externo né - quando a gente sente necessidade - às vezes um caso pontual gera uma ação geral para que a gente possa acumular um conhecimento que se distribua a toda aquela região né - então geralmente procedimento é esse desenvolve a partir da localização da identificação daquela dificuldade do plano de gestão em cima daquele foi trabalhado.

2.1.6. O que vocês desejam acrescentar sobre o conceito de Inclusão no PG?

GESTOR 2 - Só pra complementar - a gente tava falando - você trouxe essa reflexão dentro da linha do tempo do Projeto Guri - eu acho que uma ação que foi muito importante foi entender que **a natureza do nosso trabalho ela é plural no sentido que ela envolve música, educação musical - educação, educação musical e também o contexto social da pessoa como ser humano** - Então a partir desse entendimento o Projeto Guri a gestão do projeto guri passou a **investir na formação do seu profissional** dentro de sala de aula considerando que ele precisa desenvolver habilidades que são musicais, **pedagógica** e também que elas tenha um **olhar dentro de uma social** - Então a partir desse entendimento os documentos são norteadores - o plano semestral e outros equipamentos de avaliação - em fim.. **eles passaram a promover ao educador essas habilidades** - porque **nem todos são formados em campo de licenciatura** então isso faz com que a instituição assuma sua responsabilidade e que busque a promover essa visão - então eu vejo que ao longo dos anos hoje nossa equipe principalmente de campo que trabalha diretamente com os alunos ela tem expertise na área pedagógica e complementam aquilo que é musical - que permita ela entender que trabalhar com a diversidade necessariamente precisa considerar conteúdos que não são homogêneos são heterogêneos - existem outras necessidades pedagógicas e de didáticas para atender casos como esse - Então eu acho que isso é uma coisa que vem ganhando força - acho que ela ainda não se esgotou por que compreender um processo pedagógico é algo que é bastante complexo né - então demanda de tempo e nós temos uma equipe de educadores muito grande né - então com naturezas e anseios muito diversos - mas eu acho que ao longo de todos esses anos com seminários - mesmo com seminário específico que a gente fez voltado a inclusão - com capacitações aonde regionais aonde o tema inclusão ele sempre ele é abordado em um dia como componente - em outras capacitações que são geradas a partir de necessidades específicas como as colegas já citaram em projetos ligados a necessidade vivenciada e juntamente com essa consultoria que o **GESTOR 1** citou aí da Lisbeth que gerou a nós uma revisão do nosso **referencial norteador que é o projeto político pedagógico** - nós temos oferecido uma condição melhor para que os educadores possam se sentir menos ansiosos, e possam buscar esses caminhos - então eu acho que esse perfil vem acontecendo ao longo do tempo no projeto guri.

GESTOR 1 - GESTOR 2 obrigado por resumir fazer essa conclusão magistral!!

GESTOR 3 - Eu queria só trazer um complemento até numa anterior a essa e que eu acho que é importante marcar né - que você perguntou do tempo de percepção - eu acho que a gente tem um desafio institucional que ainda não tá resolvido ali no campo né - se os educadores absorvem - como é que funciona - que é uma orientação que a gente faz - assim, nós temos uma ficha de matrícula que compõem um questionário social - que tem lá seus ele suas “Ns” críticas que a gente ainda tem relação essa ficha - rrsrrsrs - né o **GESTOR 1** assim, rrsrrsrsrs - **que a gente tenta todo ano melhorar**, em fim - a gente quer muito complementar principalmente nessa área né - que esse olhar sobre a inclusão e tal - mas do jeito que ela está hoje **ela já permitiria para todas as equipes de educadores e educadoras conhecerem o seu público antes das aulas começarem** - e isso é desafio porque a gente

orienta, orienta lenta mas isso ainda Ah não é prática né a gente ainda trabalha muito na reatividade Então a partir da demanda aí a gente corre mas a gente tem condição hoje de planejar essas ações como o **GESTOR 2** explicou que acontecem elas poderiam ser preventivas.

Ah então esse é o desafio que eu acho importante marcar - e na fala do **GESTOR 2** eu acho que um outro olhar que a gente provoca também nesses conceitos é trabalhar com criança e adolescente exige conhecimento em direitos - Direitos Humanos - exige - porque são pessoas em formação e nós temos uma responsabilidade de pessoas né todo adulto na sociedade brasileira é responsável pela proteção de crianças e adolescentes - é constituição federal Então não é nem por ser cultura - não é nem por ser política pública - é por sermos adultos que atuam com criança e adolescente - Então até antes da inclusão o ensino e a formação das equipes que trabalham com criança e adolescente em **Direitos Humanos é fundamental** - e isso é uma fortaleza daquele campo que a gente tá falando da educação formal e a educação não formal - **a educação não formal já percebeu isso há muitos anos** e a educação formal ainda arrasta essa corrente né - só para a gente ir para próxima aí eu queria fazer esse complemento.

GESTOR 4 - Eu queria fazer o comentário - não sei se você vai trazer isso ainda né - além desse desafio que a **GESTOR 3** traz sobre a gente ter as informações corretas né para a gente ter conhecimento do aluno que a gente vai iniciar ali um trabalho - **que a gente não conhece** eu acho que este ano especificamente **os nossos alunos com deficiência com transtornos com síndromes** eles, **a gente não conseguiu garantir esse direito para eles** né - porque até nesse na primeira pergunta uma das coisas que eu tinha anotado para te falar e acabei esquecendo - é exatamente isso quando você falava Qual é o trabalho da inclusão? a inclusão assim, para todos **garantir o direito à cultura à educação** - eles também tem os direitos iguais a qualquer outra criança e adolescente - e acompanhando, eu acompanho 4 regionais e eu tô no período agora de leitura desses acompanhamentos individuais, e intercorrências - esses casos, eles não conseguem ser acompanhados em casa - a família não está dando conta - eles não consegue o vínculo com a internet, com o aparelho celular ou notebook sei lá o quê - Porque eles precisam muito e é o que eu acho que fortalece é o olho no olho - é a mão na mãozinha dele ensinando ao onde sabe - o contato físico - e isso quebrou esse ano - quebrou e não tem como né - não é do Guri em si né - não tem como - e só as atividades do jeito que nós estamos fazendo para os demais alunos que é muito importante - e assim a equipe Educacional tá de parabéns porque logo no início já consegui manter esse vínculo dos alunos né - não deixou ele se desmotivarem né - para os alunos com deficiência não estamos conseguindo atingir - e eu acho que é o maior desafio deste ano mesmo é que a gente parou com eles né - E não tem como porque eles precisam do presencial - eu entendo assim sabe por mais que você mande um vídeo - eu tenho orientado até às vezes a supervisora conversa com o supervisor Educacional da Regional que outro material a gente poderia - mas esse estímulo essa motivação é muito difícil né - até para família da conta de estar - um ou outros conseguem no fim de semana porque o pai e a mãe trabalha, porque não deu aparelho em casa - mas assim é um dos maiores desafios que eu vejo com os nossos alunos com deficiência esse ano foi a questão do afastamento presidencial.

GESTOR 3 - Eu acho que para os que não tem deficiência também sofreram muito - então assim é mais radical às vezes até, claro, como **GESTOR 4** trouxe né - não discordo de forma nenhuma, pelo contrário - mas a gente tem percebido - Porque toda criança e adolescente tem sido muito sofrido né - Isso é uma fala constante dos nossos educadores e educadoras - a gente tá conseguindo garantir a oferta de alguma forma mas o maior desafio tem sido esse retorno - e aí independente da questão da inclusão - marcando o destaque do **GESTOR 4**, que

eu concordo é muito importante o destaque dela, mas a gente tem percebido que de forma meio que geral pra este público é um desafio muito grande manter esse mesmo pique - o contato presencial para criança para adolescente é condição de aprendizagem - isso a gente constatou na prática né - é condição de aprendizagem de qualidade lógico - só que é isso que o **GESTOR 4** falou, a gente hoje não tem uma solução - não é do guri o problema - é um problema Universal.

GESTOR 1 - Exatamente sobre esse tema eu ia trazer justamente esse destaque - e essa constatação né - de que o formato digital não tem nada de inclusivo - aliás ele é bastante exclusivo - ele é exclusivo para quem tem um celular para quem tem uma internet para quem tem predisposição para ficar na frente de uma tela - Então realmente é um esse é Desafio gigantesco e que a gente já notou não tem ainda uma perspectiva de como lidar com isso porque para onde a gente está caminhando para o próximo semestre é na manutenção desse formato digital agora por meio de uma plataforma isso já vai ser muito legal porque a gente tava de um jeito de bastante informal por meio de encaminhamento de atividades via WhatsApp - agora esse segundo semestre a gente já teve uma abertura um pouco maior com aula síncronas - também tivemos uma redução de carga horária isso impactou muito para a manutenção das atividades no campo né - mas enfim o primeiro semestre do ano que vem caminha para isso - para um trabalho quase que exclusivamente digital.

2.2. SOBRE O ‘MAIS DIFERENÇAS’ e A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES MUSICAIS: EXPECTATIVAS e EFETIVIDADE

2.2.2. Após as ações do Mais Diferenças, como se materializaram as ações inclusivas de crianças e adolescentes no cotidiano das aulas e nas APRESENTAÇÕES do PG?

GESTOR 2 - Eu acho que nessa época que eu era educador Né tava no campo nessa época - eu acho que isso se materializa mas a partir de uma apropriação de conceito né - Eu acho que **a parceria com a Mais Diferenças e o Seminário Inclusivo que o Guri promoveu foram as maiores ações pontuais** - Talvez para dar assim uma alavancada nesse processo - deixando nossos educadores cientes de que nós estávamos partindo para uma ação a partir de referenciais norteador - Ou seja além de todo esse processo desse fluxo formativo que a gente tá dizendo - não formal - e de informações e ações - a gente alinha com essas parcerias e como o seminário e a gente conseguiu trazer para a equipe que a gente tava se fortalecendo nesses referenciais - isso se fortaleceu e continua com essa parceria da Lisbeth que **também gerou aí essa reformulação no PPP - creio que vai ser disponibilizado no ano de 2021.**

Então eu penso que isso é um processo que se complementa através das ações né - Acho que nós não temos a intenção de - como como acho que o **GESTOR 1** já colocou - de trazer modelos e sim parâmetros porque a educação musical ela é muito específica nesse sentido - seja o uso de algum equipamento de adaptação ou mesmo na adoção de uma política de uma didática diferenciada - então eu creio que o fortalecimento da equipe com a informação acho que é uma ação que mais tem gerado essa situação que você tá problematizando.

GESTOR 3 - Eu acho que também - a Mais Diferenças não é uma empresa eles são também uma organização social - Eu acho que isso também trouxe para nós este olhar de que não é uma modelagem - acho que o **GESTOR 2** foi muito... importante a falar dele - assim você pergunta você falou né - ou essas práticas.... como se fosse algo mais informal, enfim ... algo.... não sei o termo que vc usou ... mas exatamente essa é uma das essências nossas - então isso não é ruim para nós - essas práticas educacionais - não é de não que se experimente com os alunos diretamente com essa ideia de não cuidado de não ciência não é nesse sentido que eu tô falando - mas essas práticas a partir da relação com o aluno e com aluna é importante para nós mais do que você criar um modelo - então a gente tem isso como um

valor né - e acho que nesse ponto que o **GESTOR 2** quer marcar - que a gente oferece referenciais e não modelos - Porque é importante para nós que os educadores e educadoras também descubram essas formas - porque é só assim que a gente garante aquela especificidade da pessoa - cada pessoa para nós é uma - Então esse educador/educadora - claro que eles têm um plano uma base uma referência - mas eles precisam sim dessas práticas, reflexão - reflexão sobre as práticas - e isso é fundamental para nós.

GESTOR 4 - Eu só queria lembrar uma coisa assim - a Mais Diferenças foi uma consultoria para que a gente escrever a política institucional - então assim nós comentamos com você Alex da outra vez - eu não lembro se ficou muito claro isso - o campo diretamente não teve contato direto nessa formação da Mais Diferenças né - nós chegamos até a supervisão (interrompida)

GESTOR 3 - Não eles tiveram **GESTOR 4** - tiveram o campo teve contato - Estiva Gerbi teve projeto (interrompida)

GESTOR 4 - Não - Então é isso que eu ia contar. Teve um projeto piloto que foi de Estiva Gerbi que eu acompanhei - **mas foi um só** - estou assim dentro do Estado de São Paulo né eles (educadores) não tiveram direto contato com as pessoas dá Mais Diferença - **eles formaram supervisores** né - e os supervisores levar exatamente isso que você que o **GESTOR 2** trouxe né - que eu lembro que era ... não temos não vamos aqui distribuir cartilhas né de como fazer - Então esse foi um dos pontos principais e aonde que eu acho que identifico que foi diminuindo a tal da ansiedade que eu vinha falando né - então assim Estiva Gerbi foi um projeto-piloto onde as pessoas dá Mais Diferenças iam - a gente ia mensalmente conversar com educadores, com o coordenador até com família - fizemos até reunião com família - mas foi um só né - foi o piloto que a gente iria começar a pensar em outros mas isso depois já foi sendo desenvolvido pelas próprias supervisões nas regionais né - Mas a partir e junto eles trouxeram toda assim a base que a gente precisava para escrever a política da pessoa com deficiência que agora a Lisbeth reviu né e atualizou - porque é aquilo que eu te falo - tinha coisa ali super hoje ultrapassadas né - que a Lisbeth trouxa pra... novos exemplos, novas informações até conceitos novos - é uma questão contínua.

2.3. SOBRE O PROCESSO SELETIVO DE EDUCADORES MÚSICAIS

2.3.2. Quais são os critérios adotados na seleção de educadores musicais para atuação em turmas de inclusão? DIFICULDADES / EXEMPLOS

GESTOR 1 - Legal... é... **a gente já faz algumas perguntas** - bom o processo seletivo ele começa com o envio de um currículo - é primeira.. é a porta de entrada do processo seletivo para educador - e ele preenche na verdade um **formulário** que já tem ali algumas perguntas né - e uma das perguntas ali é **se ele já trabalhou em situação de inclusão anteriormente** né - qual **experiência** dele - então a gente já vai sondando por aí - os currículos selecionados - Ai sim vão para uma entrevista presencial - e é uma **entrevista colegiada** - não é só o Educacional que faz assim entrevista - também sempre tem alguém do Desenvolvimento Social e também da gestão né - da gestão seja do polo ou da Regional presentes - porque é um olhar colegiado - é justamente aquilo que você trouxe - ele não é um professor de música exclusivamente dentro do Projeto Guri - então ele é abordado em vários aspectos - e todos esses aspectos o que pesa mais aqui o que pesa mais ali essa decisão ela é colegiada no final né - quem - o educador que vai ficar não tem um peso maior se ele um master ou mestrado em performance ou sei lá o que né - Mas é como ele vai atuar localmente para as necessidades que o projeto precisa porque as que às vezes o projeto realmente não precisa de um mestrado um concertista dando aula - o concertista é muito bem-vindo desde que ele atenda além dos requisitos técnicos de ser um concertista - que ele **atenda outros requisitos educacionais e sociais humanos**.

GESTOR 2 - Posso complementar? a gente acabou de fazer um processo seletivo que não de educador né - a gente contrata a supervisão - a gente faz um processo.... - mas o princípio é o mesmo - a primeira coisa que a gente busca de forma muito clara é que o candidato tem a **ciência da natureza da função que ele vai desenvolver** - então a gente disponibiliza para ele alguns documentos para ele ter ciência disso - um deles é o livro didático que estão disponíveis para download gratuito a ao público Universal né - não distinção - Então a primeira coisa é isso o candidato ter ciência para que cargo ele está se propondo a trabalhar - e quanto a após esse processo de análise curricular que a gente faz - a banca especificamente entrevista esse candidato ela contempla aspectos que são pedagógico, sociais e musicais - então a gente busca nessa entrevista um perfil do candidato que melhor se adapte a essa equação né - claro que nem sempre a gente tem um candidato que tem todas essas qualificações - mas principalmente que tem a predisposição porque a gente também **vislumbra desenvolver esse candidato no processo de formação continuada** né - então a gente sempre trabalha nessa perspectiva - agora quando a gente percebe que o candidato ele tem predisposição artística e não tem predisposição pedagógica a gente geralmente recusa esse candidato porque a gente sabe que não será viável nem para ele nem para nós - então acho que é basicamente é assim que a gente tem atuado - e volto a dizer: a gente - há alguns anos como Instituição a gente valoriza essa equação né - alguns cargos - como o meu por exemplo - ele envolve educação - ele envolve música e ele envolve gestão né - então a gente tem buscado pessoas que tem esse perfil - esse equilíbrio para ocupar os cargos que são estratégicos dentro do projeto - a supervisão por exemplo ela tem essa característica também - e o educador ele tem que entender essa natureza - que o cargo dele é pedagógico musical - não 'só musical - Nem só pedagógico.

2.7. SOBRE A INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DA MÚSICA

2.7.1. As orientações sobre a inclusão no PG consideram a possibilidade de inserção de crianças e adolescentes egressas no mundo do trabalho na área musical? Há ações do PG que favorecem tal inserção social? (ex: encaminhamentos...) EXEMPLOS / CERTIFICADOS?

GESTOR 3 - Tô rindo aqui... rrsrrsr ... você mesmo viu - você não falou que seu ex-aluno agora é um educador que tava no grupo focal? né? rrsrrsr

Eu acho que assim - **a gente não oferece o ensino musical visando carreira profissional** - acho que isso é super importante a gente deixar claro - porque a gente oferece com **foco em desenvolvimento humano e musical e artístico musical** então né - a gente é muito honesto com que a gente oferece - vai aprender música e se possível viver de forma mais digna socialmente - essa é nossa oferta né - mas a gente tem visto experiências muito legais assim dentro do próprio programa de reabsorção desses alunos e alunas - então quer dizer que para nós isso significa de que o ensino ele tem uma qualidade com essas características - acho que o **GESTOR 2** traz aí dentro do processo seletivo de esse **olhar mais amplo dessa pessoa que contemple um olhar musical, um olhar pedagógico, um olhar social** - a um nível que a própria organização acaba reabsorvendo essas pessoas - que é tão difícil achar um profissional que reúna essa equação que a gente percebe que não só a gente tem formado nossas pessoas mas os nossos alunos e alunas acabam buscando também organização - porque socialmente também encontram desafios às vezes - até quem escolhe carreira musical né - **acha o espaço do guri lugar mais agradável para sua concepção de vida, de sociedade, humanidade do que um outro espaço musical de trabalho** - então eu percebo que essa forma que a gente faz o guri acaba fazendo com que essas pessoas voltem - ele falou tentar para uma carreira dentro do próprio programa - Claro que não Tô excluindo outras carreiras - aí os meus colegas são capaz um milhão de exemplos Magníficos até internacionais de carreiras em orquestras no

Brasil fora do Brasil né - mas eu percebo muito que essa equação de pessoa né que o **GESTOR 2** e **GESTOR 1** marcaram - acaba encontrando no próprio programa o seu conforto também de visão de mundo de visão de carreira de trabalho que menos meritocrática menos competitivo que foque em relacionamento social junto com a música enquanto cultura né - então eu tenho visto isso muito forte - a gente tem um exemplo assim - Acho que Sorocaba é um território que - é uma fortaleza absurda, rrsrrsrrs.

Na perspectiva inclusiva....

Sim, sim. aliás a gente tem mais facilidade - a gente tem cumprimento das cotas né - E a gente tem mais facilidade hoje de encontrar esse profissional perceber entre esses alunos e alunas do que na sociedade - justamente por causa disso - pq ele já vem com essa formação humana junto com a musical - E aí a gente tem vários casos - há para além da música também - a gente tem na área administrativa - a gente tem na área essa área administrativa mesmo..... de suporte né as equipes administrativas **ou mesmo do suporte nos polos auxiliares né e assistentes de polo e de coordenação** a gente tem sim essas vagas ocupadas muitas vezes por ex-alunos e alunas.

GESTOR 4 - Só pontuar - que dentro das deficiências - sempre mais fácil a deficiência física sabe - porque realmente dependendo do nível de grau da deficiência intelectual a gente não.... realmente nem eles - **nem nós podemos dar certas responsabilidades** né - Então aí existe limites sim né - **a gente não pode dizer que a gente consegue tudo** né - mas até para alunos também - **eu acho que tem alguns casos de alunos que eles não têm condições de estar numa aula musical sabe** - isso é avaliado junto com os médicos, junto com os psicólogos deles, tudo - **porque as condições físicas que não permite que ele se permita ficar no ambiente de uma escola** - de uma aula né - **não há contribuição positiva** né - agora no caso de empregados - que eu entendi que essa pergunta - é assim relacionado a inclusão né - e relacionados alunos - geralmente a tendência o maior número é para deficiências físicas que são mais fáceis.

GESTOR 2 - Nós temos educadores com deficiência né - em São José do Rio Preto nós estamos educador de canto coral se não me engano que é deficiente visual - inclusive ele esteve no seminário que a gente promoveu aqui (inaudível) - foi no Masp - ele participou - teve todo um apoio lá de uma equipe que ele também contou em fim - e outros assim que não me vem à cabeça - mas

Exemplos de profissionais com deficiências

GESTOR 4 - Tem ... Em **Rio Preto nós temos - um auxiliar com síndrome de Down**

GESTOR 3 - Em **São Carlos a gente tinha também um rapaz se eu não me engano ele tinha alguma ... um TEA leve** - eu não sei se ele ainda tá até hoje - é um caso mais antigo - mas a gente tinha também São Carlos. Deve ter mais - mais a gente não tem ... talvez a equipe do RH tenha mais esse dado do que nós quatro - mas tem sim.

GESTOR 1 - Na verdade eu acho que os meus colegas foram ... ampliaram bastante - trouxeram muitos dados - eu me sinto bem contemplada - só dizer que isso né - a gente não fecha as portas - **eles participam de uma seleção** né - **havendo condição de assumir o trabalho** - porque todo trabalho demanda aí seu nível de responsabilidade né - então havendo condição de assumir o trabalho **não é um impedimento** - a deficiência em si não é o entendimento - o impedimento pode ser todos os outros fatores de seleção que a gente trouxe no debate anterior, tá?

GESTOR 3 - Lembrei de uma coisa - **a gente tem no RH uma descrição de limitações por cargo** - que foi feita a partir também, eu acho que, dá Mais Diferenças - então isso também já

foi atualizada muitas vezes pela própria Avanço também informativo do RH - mas tem delimitado assim - para cada cargo que tipo de deficiências podem contemplar - e quais que seriam Talvez uma limitação por outros isso né - não muito por nós mas por que a própria pessoa se coloca em risco né - como - por exemplo - no caso da gente tem pessoas que precisam viajar muito né - então como seria essa viagem para - Enfim - então tem lá tudo delimitado por cargo.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

3.1.1. Se vocês pudessem mudar algo no PG para favorecer e fortalecer a inclusão de crianças e adolescentes - o que vocês fariam e por quê?

GESTOR 1 - Essa daí demanda uma reflexão - rrsrrsrs - tome, rrsrrsrs - tome, rrsrrs - Então olhando para esse guarda-chuva, amplo de inclusão - vou para além das deficiências tá - realmente o que mais eu pessoalmente me senti nesse momento todo com relação à inclusão - nesse momento de pandemia - é a questão do acesso digital - para mim é um buraco assim - é horrível se sentir sem braços para poder acudir - horrível - quer dizer fala também desse momento dos alunos com deficiência - Porque é como a **GESTOR 4** trouxe né numa fala interior - eles estão absolutamente fora né - então se fosse possível - se a gente tivesse um empenho - **uma verba né destinada para apoiar esses alunos** - essas **famílias** que estão excluídas digitalmente - acho que seria um aspecto neste momento que me ocorre bastante positivo.

GESTOR 3 - Eu tô contemplada também com a fala do **GESTOR 1** - e eu ia reforçar a questão orçamentária - eu acho que a gente tem hoje alguns desafios e limitações até para além da questão pandêmica né - que eu concordo totalmente - é uma dor imensa - a gente tá em ferida aberta em relação a isso - porque o campo às vezes não entende que a gente também sente - é como se a gente não tivesse pensando nisso - dá uma angústia muito grande pra nós gestores né - como se a gente não tivesse resolvendo um problema então - a gente sabe que não tem como resolver o problema - mas eu acho que é ter garantido permanentemente independente de pandemia **um orçamento para a inclusão** - isso é uma **ausência** muito grande dentro **dessa política pública** e acho que talvez de todas - eu não sei se existe alguma que tenha rubrica para isso - eu acho que isso é um rombo literalmente financeiro que o dinheiro ajudaria e resolveria boa parte dos nossos problemas né -

Não sei esse que o **GESTOR 1** traz porque ele é realmente imenso - mas com certeza ajudaria mais um pouquinho de gente de alguma forma com certeza

E é **permanente porque existe formação técnica, exige profissionais** né - O que o dinheiro nos ajudar por exemplo a ter um profissional específico para cuidar de um Arthur que era uma coisa que a gente quis demais né **GESTOR 1**? - era uma das soluções que a gente sabia que seria a resolução final e não te vi né - então eu acho que esse orçamento ajudaria muito muito em problemas bem graves e não seria uma orçamento tão absurdo não - um “orçamentinho” sabe já ajudava.

GESTOR 2 - Eu acho que no mundo dos sonhos do ideal o que eu anseio assim que é que tudo que a gente vem fazendo já de ações voltadas **para fomentar e viabilizar a acessibilidade** e a inclusão de pessoas com deficiência se pudesse ser potencializada de forma mais ampla - que a gente tivesse mais verba para poder **atender as necessidades arquitetônicas e também adaptação de instrumentos** quando necessário - que a gente pudesse **promover a capacitação dos educadores ainda no intervalo de tempo menor** - que a gente pudesse se possível semanalmente está em reunião com eles e desenvolver um processo de formação continuada - e que - em fim - que essas **ações pudessem acontecer de forma mais efetiva** porque eu acredito que o caminho que o Projeto Guri vem tomando ele é

um caminho que garante essa acessibilidade ela só precisa acontecer de forma mais intensa - e isso esbarra não apenas nem no anseio, mas também nessas possibilidades políticas, econômicas, culturais - então eu deixaria essa mensagem.

GESTOR 4 - Eu ... a gente precisa de **mais dinheiro** sim né - para todos esses atendimentos que nós desejamos como melhorias né - de formação de adaptação de instrumentos - de poder ter tranquilidade em pensar na possibilidade de realizar né - mas eu também iria um pouquinho para além do guri com uma certa interface do guri

Melhorar o entendimento dos nossos parceiros - nas adaptações dos polos porque às vezes quando - eu sei que é lei né mas a lei às vezes há um desvio assim de 50% né - Então faz adaptação do vaso sanitário mas a torneira não é adaptada então - é ali é uma sequência de coisas né - então vários polos a gente quando ver tudo dentro dos 100% de adaptação a gente não é só bate palmas porque é uma alegria uma conscientização.

Então tem parceiros que são conscientes e parceiros que não são tão conscientes - fazem mais por obrigação - porque a resposta é: Ah mas nesse momento não tem nenhum aluno com deficiência né - então tipo assim - vai esperar vir né - isso pode acontecer do dia para noite - um aluno quebrar uma perna - ele vai ser um aluno que vai se utilizar de cadeira de roda para aula - e como é que ele sobe escadaria? nesse nível -

Então é uma é um interface nossa mas também uma responsabilidade do outro

E outra responsabilidade também que a gente sente muita dificuldade é com a rede de atendimento dos municípios que é algo também é importante o guri só não dá conta -

Tem duas aulas por semana - a gente dá conta logicamente - dentro da nossa responsabilidade cultural né - mas para o aluno estar ali inteiro ... íntegro .. inteiro mesmo seria a palavra - em todas as suas **condições físicas e mentais ele precisa de um apoio da rede** que hoje, assim já não era bom hoje tá bem pior - então o aluno fica em filas para uma terapia ocupacional - em filas por uma fonoaudiologia - em filas para um atendimento psicológico - para fisioterapia e isso logicamente atrapalha demais o desenvolvimento dele musical dentro do Polo - então ai é algo também que para mim seria Um Mundo Ideal né - seria esse apoio da rede - e esse apoio da rede para as famílias porque não é fácil ser mãe, irmã, pai, avó, de uma pessoa com graves dependências dentro de casa né - então a rede deveria não só se estender ao aluno mas a família também - esse é o mundo que eu pintaria com essa cor.

3.1.2. Vocês poderiam relatar outros temas que consideram importantes para a inclusão de crianças e adolescentes no PG?

Palavras finais

GESTOR 1 - Eu acho que você trouxe questionamentos bastante inteligentes e foram provocações que pelas quais fazia muito tempo que a gente não parava para conversar - foi muito bom alias - a gente vinha uma conversa enquanto a gente tava aí com a Lisbeth né Muito bom ter alguém de fora que vem e nos provoque - faça perguntas - dá uma sacudida - é muito bom - eu gostei muito - achei muito pertinente todas as suas perguntas até aqui - obrigada né - pelo seu olhar - essas perguntas tão pertinentes - denotam aí o cuidado né - o quão delicado - quanto você tá realmente está estudando - as perguntas foram muito boas - eu agradeço muito essa oportunidade.

GESTOR 2 - Quero parabenizar você Alex - Obrigado por essa oportunidade da gente poder refletir juntos - obrigado também as minhas colegas - a gente sempre cresce quando conversa - quando se olha reflexivo né do que estamos fazendo e para onde pretendemos ir - acho que essa sua pesquisa ela nos possibilita essa análise - nós estamos preocupados de fato fazer da inclusão uma realidade que queremos oferecer esse suporte aqueles que estão lá com a mão na massa - então para nós é muito importante ouvir, refletir e buscar sempre novos caminhos -

agora a gente fica ansioso para poder também apreciar sua pesquisa e aprender mais com ela - mas você está de parabéns e eu estou à disposição dentro daquilo que eu tenho a oportunidade de trabalhar ao longo desses anos aí - compartilhar - eu tenho um trabalho de pós-graduação que eu fiz nível de especialização - que eu contei um pouco da minha experiência com aluno Braian que era deficiente visual - quiser você deixa o teu endereço que posso te mandar um trabalho singelo mas conta um pouquinho da minha trajetória em sala de aula com este aluno.

GESTOR 4 - Ah eu quero agradecer também te dar os parabéns pela escolha né - porque é uma escolha né - você tem aí vários temas que você poderia se envolver - então eu acho que esse tema é de grande importância né - eu não tem como a gente caminhar né assim na área pedagógica, educacional sem a gente não ser sensível a isso no mínimo né - E também como como **GESTOR 2** tô doida para ler tudo do começo ao fim - esperando - você vê que eu tô tão entusiasmada que eu tinha que sair quinze para a uma e já são uma e vinte eu tô aqui - e agora vou fazer uma correria danada, rrsrrsrrs - mas valeu a pena - eu to aqui - mas agora eu corro porque é muito interessante estar com meus colegas e ter esse tempinho né - Para a gente conseguir porque tá difícil né - apesar de home office - é fácil? para mim não está sendo nada - é o contrário - muita correria - parabéns e aguardamos aí a finalização.

GESTOR 3 - Bom eu tô muito contemplada né com as três falas dos meus colegas - e eu queria agradecer assim porque você talvez esteja nos ofertando mais do que o que a gente tá te ofertando - esse momento de estar com os nossos pares têm sido tão raro durante essa pandemia né - e eu me emociono de verdade porque (lágrimas) - Eu acho que você nos permitiu olhar pro que a gente tem construído junto sabe - não é pouco - é cheio de defeitos - tem um monte de problema - tem muita exclusão nessa inclusão - mas eu tô muito emocionada do que quando a gente junta a pessoas que realmente levam a sério seu trabalho - que a gente consegue - asso, realmente eu tô muito emocionada eu estou muito agradecida por você ter permitido esse momento.

A gente vinha numa pressão assim louca de não parar para nada - até hoje de manhã tava angustiada - Meu Deus não vai dar pra atender o Alex - não vai dar pra falar com o Alex - não vou poder falar com o Alex - eu tava sabe, assim - angustiada - porque eu falei assim: o fala com o Alex ou faz as outras coisas - não.. deixa eu.. vamos lá.. tem teses, tem data - tem coisa - e eu tô sendo muito muito sincera assim né - de que prazer que foi esse momento e aí então eu vou fechar te devolvendo a provocação e o convite

Não só queremos ler e conhecer todo seu trabalho mas eu vou tomar a liberdade aqui de em nome da sustentidos, convidar que você venha fazer isso ao vivo, se Deus quiser já retemos vacina - para as nossas duas equipes - toda equipe Educacional e toda equipe de Desenvolvimento Social - se você puder vir apresentar presencialmente o seu trabalho - eu acho que talvez todas as nossas equipes ficaram com a mesma emoção que a gente pode ter a sensação nesse momento - então parabéns pela tua procura - parabéns pela sua escolha - é muito legal reencontrar depois de tantos anos alguém que a gente viu lá pelos corredores da faculdade - Assim como nós se tornar esse ser humano - que para mim vale muito mais do que a seu título acadêmico um beijo Alex obrigada de verdade.

APÊNDICE XIII – GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLO SANTOS

Itens do Roteiro do GF	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	A importância da parceria entre família X instituição. As experiências que os educadores vivenciam na atuação com estudantes com deficiência/transtornos, proporcionando aprendizado a partir da reflexão sobre as práticas.	As contribuições da família no processo educativo do aluno inclusivo. A formação do educador musical por meio da reflexão sobre as práticas musicais com estudantes inclusivos.
REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INCLUSÃO	Falta de referencial teórico que fundamente os conhecimentos sobre inclusão. A proatividade dos educadores em adquirir conhecimento por meio de conteúdos digitais. A ineficiência formativa das capacitações. A importância da reflexão sobre as próprias práticas e de seus pares.	Os limites na formação dos educadores musicais. Youtube: as contradições que esta ferramenta representa na formação de educadores musicais para atuarem em ambiente inclusivo.
AVALIAÇÃO SOBRE A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO	Aumento de demanda nos atendimentos nos polos. As palestras das capacitação e as abordagens periódicas dos supervisores não são suficientes para garantir eficiência no desempenho das aulas.	A irrelevância dos dilemas, limites e possibilidades dos educadores, que poderiam servir de base nos cursos de formação. Demanda X qualidade: limites e desafios entre qualificar educadores e atender estudantes com deficiência/transtornos ao mesmo tempo.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	Desconhecimento dos diferentes processos de aprendizado do aluno especial conforme sua deficiência. Mantém-se a perspectiva das etapas de aprendizado do aluno incluso em comparação ao aluno típico.	Elaboração de uma expectativa de aprendizado do aluno especial baseado em suas crenças. Ideal X real: os desafios a serem superados no processo formativo.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Ausência de ação de planos inclusivos provenientes da instituição. Ineficácia do formulário do planejamento individual para desenvolvimento de plano de ação inclusiva.	Necessidade de elaboração de instrumentos para atuação na ação inclusiva.
DESENVOLVIMENTO PRÁTICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES INCLUSOS EM SALA DE AULA	Percebe-se que é mais valorizada a presença do aluno em sala de aula do que o realizar/performace. Entendem que o convívio com os colegas produz transformação. As habilidades são reveladas de maneira atípica e que por isso exige-se uma forma de ensinar atípica também.	A transformação social por meio do fazer musical – as construções das relações interpessoais através da música e experiências sensoriais em estudantes com deficiência/transtornos.
FAVORECE/DIFICULTA O TRABALHO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO	A necessidade de fundamentar e conceituar educação inclusiva e possíveis variantes comportamentais/ pedagógicas musicais para	A relação dialógica entre experiência e formação – os desafios entre o fazer e o saber no contexto inclusivo.

	atuarem com estudantes com deficiência/transtornos. Necessidade de refletirem sobre as próprias práticas e dialogar entre os pares para compartilhar experiências.	
IDENTIFICAÇÃO DE DILEMAS NAS PRÁTICAS EM PROCESSO DE INCLUSÃO	Os educadores não conseguem identificar os limites entre as diretrizes da instituição e as adaptações necessárias para atuarem com estudantes com deficiência/transtornos.	As dificuldades de estabelecer parâmetros institucionais para atendimento de estudantes com deficiência/transtornos.
PERFORMANCE ARTÍSTICA EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO	A realização dos educadores se dá pela presença participativa dos estudantes nas apresentações.	A realização musical por meio do desconhecido durante as performances com estudantes inclusivos.
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	Os educadores não acreditam que seu trabalho possa ser formativo profissionalmente para os estudantes inclusivos, mas somente que há transformações sociais, familiares, afetivas, cognitivas e sensoriais.	A descrença do caráter formativo profissional de educadores musicais com estudantes inclusivos.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas

APÊNDICE XIV – GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLO SÃO VICENTE

Itens do Roteiro do GF	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	Os benefícios, tanto para estudantes típicos como com deficiência/transtornos, que o contato social em sala de aula proporciona no processo inclusivo. Os saberes que emergem no processo educativo nas diferentes turmas. Importância da parceria família X instituição.	Relação ensino-aprendizagem no processo educativo de música para estudantes inclusivos. A desconstrução de paradigmas e preconceitos sobre a capacidade de aprendizado musical de estudantes inclusivos.
REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INCLUSÃO	Falta de referencial teórico que fundamente os conhecimentos sobre inclusão. A proatividade dos educadores em adquirir conhecimento por meio de conteúdos digitais. A ineficiência formativa das capacitações.	Os limites na formação dos educadores musicais Youtube: as contradições que esta ferramenta representa na formação de educadores musicais para atuarem em ambiente inclusivo.
AVALIAÇÃO SOBRE A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E PERIODICIDADE PARA TRATAR DO ASSUNTO	Aumento de demanda nos atendimentos nos polos. Abordagem do tema “inclusão” nas palestras de capacitação e atendimentos periódicos dos supervisores.	Demanda X qualidade: limites e desafios entre qualificar educadores e atender estudantes com deficiência/transtornos ao mesmo tempo.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	Desconhecimento dos diferentes processos de aprendizado do aluno especial conforme sua deficiência. Mantém-se a perspectiva das etapas de aprendizado do aluno incluso em comparação ao aluno típico. Compreensão da importância dos valores sociais no desenvolvimento do aprendizado musical do aluno especial.	Reflexão sobre a importância do desenvolvimento social do aluno inclusivo durante o processo de aprendizado musical.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Ausência de ação de planos inclusivos provenientes da instituição. Ineficácia do formulário do planejamento individual para desenvolvimento de plano de ação inclusiva.	Necessidade de elaboração de instrumentos para atuação na ação inclusiva.
DESENVOLVIMENTO PRÁTICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES INCLUSOS EM SALA DE AULA	Ausência de uma matriz de ensino de música para estudantes com deficiência/transtornos, com objetivos e metas, proporcionando momentos de reflexão sobre as práticas, novos aprendizados e compartilhamento de experiências.	O desvelar do comportamento de estudantes com deficiência/transtornos no processo de aprendizado musical. Os limites e as possibilidades que emergem durante o processo de aprendizado musical com estudantes com deficiência/transtornos. Musicalidade nata ou inata: como determinar metas e objetivos no processo de ensino musical num

		contexto inclusivo.
FAVORECE/DIFICULTA O TRABALHO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO	Um planejamento exploratório inicial com um compartilhamento entre os pares poderia viabilizar o processo de inclusão, acreditando que as informações compartilhadas poderiam ajudar mutuamente a equipe. A necessidade de um auxiliar na classe se torna fundamental para que o educador possa focar no seu trabalho e não desviar seus objetivos durante o andamento da aula. Isso também poderia beneficiar o controle de som por meio da disciplina da turma, produzindo um ambiente mais harmonioso e sereno para todos.	A troca de saberes entre a equipe de trabalho favorece a elaboração de ações colaborativas para execução de um planejamento eficiente. As contribuições que um auxiliar de classe num ambiente inclusivo proporciona para melhor aproveitamento no aprendizado coletivo.
IDENTIFICAÇÃO DE DILEMAS NAS PRÁTICAS EM PROCESSO DE INCLUSÃO	Necessidade de respeitar as características atípicas de estudantes com deficiência/transtornos e desenvolver formas de reduzir danos emocionais e cognitivos.	Dilemas e contradições advindos das regras de padronizações institucionais estabelecidas para estudantes com deficiência/transtornos. Reflexão e análise dos possíveis conflitos cognitivo e sensorial que correm, devido a alterações de ambientes em ambiente de aprendizado musical.
PERFORMANCE ARTÍSTICA EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO	Valorização da presença do aluno em ambiente de apresentação maior do que a performance. Os valores atribuídos à participação em lugares diferentes de sala de aula. Os benefícios que a presença em diferentes ambientes produzem como segurança a liberdade de expressão musical em estudantes inclusivos.	Os limites e possibilidades em realizar o fazer musical em diferentes ambientes com estudantes inclusivos com a mesma segurança e liberdade de criação conquistados em sala de aula.
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	Não acreditam que os estudantes inclusos se tornarão educadores, porém, entendem que há contribuições por meio do convívio social e do ensino musical.	Os educadores não acreditam que seu trabalho possa ser formativo profissionalmente para os estudantes inclusivos, mas somente que há transformações sociais, familiares, afetivas, cognitivas e sensoriais.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas

APÊNDICE XV – TRIANGULAÇÃO GRUPO FOCAL (GF) 1 – EDUCADORES MUSICAIS POLO SANTOS E SÃO VICENTE

Itens do Roteiro do GF	GF1 Santos	GF2 São Vicente	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	Empatia e carinho (pelo aluno), oportunidade (relação ensino-aprendizagem), diversidade (diferentes estudantes), desafio (por não saber o que é e como fazer) e experiência (tempo como fator determinante).	Compreensão (na perspectiva da paciência), afeto e interação.	A importância da parceria entre família X instituição. As experiências que os educadores vivenciam na atuação com estudantes com deficiência/transtornos, proporcionando aprendizado a partir da reflexão sobre as práticas. Os benefícios, tanto para estudantes típicos como com deficiência/transtornos, que o contato social em sala de aula proporciona no processo inclusivo. Os saberes que emergem no processo educativo nas diferentes turmas.	As contribuições da família no processo educativo do aluno inclusivo. A formação do educador musical por meio da reflexão sobre as práticas musicais com estudantes inclusivos. Relação ensino-aprendizagem no processo educativo de música para estudantes inclusivos. A desconstrução de paradigmas e preconceitos sobre a capacidade de aprendizado musical de estudantes inclusivos.
REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INCLUSÃO	Não existe e as pesquisas se dão por conta própria e busca no Youtube e outros sites.	Nas capacitações e no Youtube.	Falta de referencial teórico que fundamente os conhecimentos sobre inclusão. A pró-atividade dos educadores em adquirir conhecimento por meio de conteúdos digitais. A ineficiência formativa das capacitações. A importância da reflexão sobre as próprias práticas e de seus pares.	Os limites na formação dos educadores musicais. Youtube: as contradições que esta ferramenta representa na formação de educadores musicais para atuarem em ambiente inclusivo.
AVALIAÇÃO SOBRE A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E PERIODICIDADE PARA TRATAR DO ASSUNTO	A instituição tem recebido mais estudantes nos polos e por isso tem tentado atender da maneira que for possível e capacitar a equipe.	As abordagens sobre inclusão aumentaram na instituição devido aos atendimentos dos estudantes com deficiência/transtornos.	Aumento de demanda nos atendimentos nos polos. As palestras de capacitação e as abordagens periódicas dos supervisores sobre “inclusão” não são suficientes para garantir eficiência do	A irrelevância dos dilemas, limites e possibilidades dos educadores, que poderiam servir de base nos cursos de formação. Demanda X qualidade: limites e desafios entre qualificar

			desempenho das aulas.	educadores e atender estudantes com deficiência/transtornos ao mesmo tempo.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	Permanece a concepção de aprendizado nos moldes tradicionais nos estudantes de inclusão.	O processo, em sua maior parte, ocorre na perspectiva social e o aprendizado musical somente ocorre com o passar do tempo (a longo prazo)	Desconhecimento dos diferentes processos de aprendizado do aluno especial conforme sua deficiência. Mantém-se a perspectiva das etapas de aprendizado do aluno incluso em comparação ao aluno típico. Compreensão da importância dos valores sociais no desenvolvimento do aprendizado musical do aluno especial.	Elaboração de uma expectativa de aprendizado do aluno especial baseado em suas crenças. Ideal X real: os desafios a serem superados no processo formativo. Reflexão sobre a importância do desenvolvimento social do aluno inclusivo durante o processo de aprendizado musical.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Não há. Somente ocorrem informações no planejamento anual.	Não há. Somente ocorrem informações no planejamento anual.	Ausência de ação de planos inclusivos provenientes da instituição. Ineficácia do formulário do planejamento individual para desenvolvimento de plano de ação inclusiva.	Necessidade de elaboração de instrumentos para atuação na ação inclusiva.
DESENVOLVIMENTO PRÁTICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES INCLUSIVOS EM SALA DE AULA	A importância do convívio social e a participação em aula é mais valorizada por entender que isso gera aprendizado (direto/indireto).	Compreende que a musicalidade nata facilita o aprendizado musical e alguns comportamentos atrapalham o andamento da aula, porém, atribui um valor secundário ao social.	Percebe-se que é mais valorizada a presença do aluno em sala de aula do que o realizar/performance. Entendem que o convívio com os colegas produz transformação. As habilidades são reveladas de maneira atípica e que por isso exige-se uma forma de ensinar atípica também. Ausência de uma matriz de ensino de música para estudantes com deficiência/transtornos, com objetivos e metas, proporcionando momentos de reflexão sobre as práticas, novos aprendizados e compartilhamento de experiências.	A transformação social por meio do fazer musical – as construções das relações interpessoais através da música e experiências sensoriais em estudantes com deficiência/transtornos. O desvelar do comportamento de estudantes com deficiência/transtornos no processo de aprendizado musical. Os limites e as possibilidades que emergem durante o processo de aprendizado musical com estudantes com

				deficiência/transtornos. Musicalidade nata ou inata: como determinar metas e objetivos no processo de ensino musical num contexto inclusivo.
FAVORECE/DIFICULTA O TRABALHO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO	Atribuem a experiência como fator predominante para se obter bons resultados com estudantes inclusos. Ter um auxiliar na sala favorecerá a condução da aula e a disciplina.	Atribuem à experiência, planejamento e conversa com os pares como fatores que favorecem a obtenção de bons resultados com estudantes inclusos. Ter um auxiliar na sala favorecerá a condução da aula e a disciplina.	A necessidade de fundamentar e conceituar educação inclusiva e possíveis variantes comportamentais e pedagógicas musicais para atuarem com estudantes com deficiência/transtornos. Necessidade de refletirem sobre as próprias práticas e dialogarem entre os pares para compartilharem experiências. Um planejamento exploratório inicial com um compartilhamento entre os pares poderia viabilizar o processo de inclusão, acreditando que as informações compartilhadas poderão ajudar mutuamente a equipe. A necessidade de um auxiliar na classe se torna fundamental para que o educador possa focar no seu trabalho e não desviar seus objetivos durante o andamento da aula. Isso também poderia beneficiar o controle de som por meio da disciplina da turma, produzindo um ambiente mais harmonioso e sereno para todos.	A relação dialógica entre experiência e formação – os desafios entre o fazer e o saber no contexto inclusivo. A troca de saberes entre a equipe de trabalho favorece a elaboração de ações colaborativas para execução de um planejamento eficiente. As contribuições que um auxiliar de classe num ambiente inclusivo proporciona para melhor aproveitamento no aprendizado coletivo.
IDENTIFICAÇÃO DE DILEMAS NAS PRÁTICAS EM PROCESSO DE INCLUSÃO	Contradições entre tratar o aluno com olhar individualizado em relação às necessidades de se padronizar no coletivo.	Mudanças do local de aula alteram o comportamento dos estudantes inclusivos e uso de uniformes em apresentações (sendo que se entende que cada aluno tem de ser visto em sua	Os educadores não conseguem identificar os limites entre as diretrizes da instituição e as adaptações necessárias para atuarem com estudantes com deficiência/transtornos.	As dificuldades de estabelecer parâmetros institucionais para atendimento de estudantes com deficiência/transtornos. Os dilemas e as contradições advindos das regras de

		individualidade)	Necessidade de respeitar as características atípicas de estudantes com deficiência/transtornos e desenvolver formas de reduzir danos emocionais e cognitivos.	padronizações institucionais estabelecidas para estudantes com deficiência/transtornos. Reflexão e análise dos possíveis conflitos cognitivo e sensorial que ocorrem, devido a alterações de ambientes em ambiente de aprendizado musical.
PERFORMANCE ARTÍSTICA EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO	Priorizam a presença e participação do aluno nas apresentações, promovendo a integração com o grupo e relativizando aspectos qualitativos importantes da performance em comparação aos outros estudantes.	O fato de o aluno ter que estar em outro ambiente para apresentações, pode causar bloqueios e prejudicar a performance artística e, por esse motivo, valorizam a simples presença do aluno neste lugar, muito mais do que o resultado artístico.	A realização dos educadores se dá pela presença participativa dos estudantes nas apresentações. Valorização da presença do aluno em ambiente de apresentação maior do que a performance. Os valores atribuídos à participação em lugares diferentes de sala de aula. Os benefícios que a presença em diferentes ambientes produzem como segurança a liberdade de expressão musical em estudantes inclusivos.	A realização musical por meio do desconhecido durante as performances com estudantes inclusivos. Os limites e as possibilidades em realizar o fazer musical em diferentes ambientes com estudantes inclusivos com a mesma segurança e liberdade de criação conquistados em sala de aula.
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	Não acreditam que o aprendizado em música no PG possa colocá-lo no mercado de trabalho como educador musical, mas entendem o caráter formativo para um bem estar social.	Não acreditam que o aprendizado em música no PG possa colocá-lo no mercado de trabalho como educador, mas em outras funções.	Os educadores não acreditam que seu trabalho possa ser formativo profissionalmente para os estudantes inclusivos, mas somente que há transformações sociais, familiares, afetivas, cognitivas e sensoriais. Não acreditam que os estudantes inclusos se tornarão educadores, porém, entendem que há contribuições por meio do convívio social e ensino musical.	A descrença do caráter formativo profissional dos educadores musicais com estudantes inclusivos. Os educadores não acreditam que seu trabalho possa ser formativo profissionalmente para os estudantes inclusivos, mas somente que há transformações sociais, familiares, afetivas, cognitivas e sensoriais.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas

APÊNDICE XVI – GRUPO FOCAL (GF) 2 – GESTORES DEPARTAMENTO EDUCACIONAL

Itens do Roteiro do GF	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	A preocupação em buscar soluções para as demandas que o PG tem recebido. Compreendem que a política pública os obrigada a receber qualquer tipo de aluno, apesar de não saberem o nível de complexidade desta demanda. Essa demanda tem desafiado o desenvolvimento de pontos estruturais de adaptações e revisões para a manutenção da qualidade e excelência do serviço prestado.	Saberes e adaptações que o atendimento a estudantes inclusivos nos desafiam a desenvolver, sem interrupção das atividades letivas, para garantir o cumprimento de demandas geradas por políticas públicas.
REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INCLUSÃO	A ausências de um referencial teórico consolidado e conceito de autores sobre a temática, parece prejudicar o entendimento sobre inclusão.	A necessidade de se adotar referenciais teóricos sobre inclusão na elaboração no desenvolvimento de uma pedagógica musical inclusiva.
AValiação sobre a Mudança de Concepção de Inclusão e Periodicidade para tratar do assunto	Há uma consciência da necessidade de ações constantes para manutenção e desenvolvimento do conhecimento e aprofundamento sobre inclusão, porém, nota-se que não há um diálogo com os educadores para compreender quais são suas demandas, limites enfrentados e soluções propostas para tais ações.	A importância do diálogo numa instituição inclusiva, promovendo a escuta entre educadores e gestores, a fim de propor ações que possam garantir a eficiência e a qualidade na educação musical inclusiva.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	Movimento de transformação na equipe gestora por meio de impressões recebidas da equipe técnica e não dos educadores. Essa visão recebe um filtro conforme percepção dos mesmos e também utiliza apoio do DS.	Limites de compreensão dos movimentos de transformação da equipe gestora por meio de informações obtidas por meio de relatos dos técnicos.
TEMPO DE APOIO AO EDUCADOR QUANDO RECEBE ALUNO ESPECIAL	As ações para resolver as problemáticas são definidas na dimensão dos gestores e não envolvem os educadores.	A necessidade de aproximação e diálogo entre educadores e gestores para desenvolver propostas dos limites em sala de aula com estudantes inclusivos.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Ações de revisão no PPP da instituição, promovendo ações e instrumentos que ampliem o conhecimento sobre a temática inclusiva. O desconhecimento dos educadores musicais acerca do conteúdo do PPP da instituição no que tange à temática inclusiva.	Os possíveis benefícios promovidos por meio da revisão do PPP em instituição que atende estudantes inclusivos.
CRITÉRIOS NA SELEÇÃO DE EDUCADORES PARA ATUAÇÃO EM TURMAS DE INCLUSÃO	A importância da participação do DS no processo seletivo de educadores musicais, valorizando a equidade entre o pedagógico musical e o desenvolvimento humano.	A formação do educador musical por meio do conhecimento pedagógico e social para atuação no contexto inclusivo.
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO	Não existência de dados precisos de educadores inclusos no PG ou	A descrença da capacidade de desenvolvimento de

MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	ex-estudantes inclusos que se tornaram parte da equipe pedagógica. O candidato com deficiência, em caso de processo seletivo, é tratado da mesma forma que um candidato sem deficiência. Não há plano de ação para incluir estudantes no mercado de trabalho musical.	estudantes com deficiência/transtornos como profissionais de educação musical por meio da ausência de plano de ação formativa para estudantes inclusivos.
AÇÕES PARA FAVORECER/FORTALECER A INCLUSÃO - PROPOSTAS	O anseio por aumento de verba financeira para garantir mais ações de melhoria ao desenvolvimento inclusivo.	Os dilemas possíveis de ocorrerem em uma gestão devido à diminuição de verba para investimento em inclusão. A necessidade de repensar acerca da educação musical inclusiva.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas

APÊNDICE XVII – GRUPO FOCAL (GF) 2 – GESTORES DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Itens do Roteiro do GF	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	O acesso universal pode se dar pelo respeito às desigualdades e por esse motivo se deve promover a equidade onde se pode valorizar as diferenças de cada um e torná-las fonte de realizações.	A valorização da equidade num contexto inclusivo potencializa o desenvolvimento humano e possibilita o acesso universal à educação musical de estudantes com deficiência/transtornos.
AVALIAÇÃO SOBRE A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E PERIODICIDADE PARA TRATAR DO ASSUNTO	Consciência da necessidade de constante avaliação sobre os processos de inclusão nos polos. Entendem que os desafios enfrentados no cotidiano proporcionam saberes que podem ser replicados em outras situações. A necessidade de uma aproximação com a família do aluno para fornecer suporte e também melhor entendê-lo.	O olhar multidisciplinar favorece a avaliação do aluno no contexto inclusivo e proporciona melhores ações para serem tomadas pelos educadores musicais em sala de aula.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	A progressão da demanda nos atendimentos nos polos trouxe um desenvolvimento progressivo no departamento e diretamente nas equipes. As ações formativas tomaram outro formato também devido à necessidade de tratar essa temática com mais frequência.	A transformação progressiva na concepção inclusiva quando há comprometimento com a qualidade de atendimento a estudantes inclusivos.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Não há algo pontual e concreto. As ações são remediativas conforme as demandas vão surgindo. Por este motivo, parecem, de certa forma, não tão eficazes ou estruturadas, pois da tomada de ciência até a ação não há tempo de pesquisa e planejamento efetivo, apenas remediativo.	As ações institucionais inclusivas necessitam de ações preventivas e fomentadas periodicamente para que haja efetividade de benefícios nos resultados e prospecção de novas demandas.
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	Não há credibilidade que o PG possa fazer dos seus estudantes com deficiência/transtornos futuros profissionais da música, somente em melhorias em questões sociais. A contradição da compreensão universalização da educação (musical) como direito de todos, mas “desde que tenha condições de estar em sala de aula e receberem contribuições do ambiente musical”.	A ausência de perspectiva inclusiva para o mercado de trabalho no contexto da educação musical.
AÇÕES PARA FAVORECER/FORTALECER A INCLUSÃO - PROPOSTAS	Acreditam que com orçamento maior poderão trazer desenvolvimento à causa inclusiva e não por meio do	A crença de que orçamentos maiores produzem resultados maiores sem considerar que por meio do

	diálogo com as outras camadas do PG (educadores, técnicos, coordenadores, Polo, etc.).	diálogo pode se desenvolver grandes soluções.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas

APÊNDICE XVIII – TRIANGULAÇÃO (GF) 2 – GESTORES DEPARTAMENTO EDUCACIONAL E DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Itens do Roteiro do GF	DE	DDS	O que chamou a atenção	Temas emergentes
SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	Acolhimento a todo tipo de aluno. Necessidade de adaptações pedagógicas, físicas e sociais, visando à igualdade de todos.	Equidade com cultura como direito de todos.	A predisposição em receber e acolher todo tipo de aluno e quaisquer que sejam as síndromes e/ou transtornos. O entendimento que o PG necessita se moldar às diferentes situações com a prerrogativa de que a cultura é direito de todos.	Os desafios das instituições públicas em atender todo e qualquer tipo de aluno especial devido às condições impostas pela lei nas políticas públicas.
REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INCLUSÃO	Não definiu um específico por considerar que existem vários. Tem como referência os trabalhos da Viviane Louro.	Não comentaram.	A ausência de um referencial teórico consolidado e conceito de autores sobre a temática, parece prejudicar o entendimento sobre inclusão.	A necessidade de se adotar referenciais teóricos sobre inclusão na elaboração e no desenvolvimento de uma pedagógica musical inclusiva.
AVALIAÇÃO SOBRE A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E PERIODICIDADE PARA TRATAR DO ASSUNTO	Constante estruturação e adequação. São ações inovadoras por acolher as diferenças (estudantes inclusivos). Ações de formação continuada dos educadores sobre a temática inclusão e elaboração de livros didáticos e constituição de acervo para os polos.	Cursos de Formação continuada para os educadores, que entendem que é diária pelas experiências que ocorrem nos polos. Proposta de formação de comitê para elaboração de ações inclusivas.	Há um discurso de constantes ações de formação de educadores (capacitações) para o atendimento da demanda de estudantes nos polos, porém, sem que haja um diálogo mais próximo com os educadores que lidam diretamente com os casos de inclusão. As ações são fundamentadas em relatos dos técnicos e não no dos educadores e esse filtro parece distorcer a real situação inclusiva nos polos.	Os limites das ações formativas inclusivas devido à ausência de diálogo com os educadores musicais. A interferência dos técnicos no processo formativo de educadores musicais por meio de parecer distorcido da realidade em sala de aula.
COMPREENSÃO DA(S) EQUIPE(S)/PAR(ES) EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS INCLUSIVOS	Percepção de uma assimilação positiva da parte das equipes nos diálogos, entendimento e	Com o crescimento da demanda inclusiva, reduziu-se a ansiedade (deixou de ser novo - desconhecido) por se	Há uma crença de que as equipes possuem entendimento das ações inclusivas e que tais conteúdos formativos são compreendidos e	A necessidade de elaboração de instrumentos que indiquem o aproveitamento efetivo dos educadores nas ações formativas dos

	desenvolvimento das aulas. Parceria com a equipe do desenvolvimento social como suporte às ações necessárias.	tornar comum e percebe-se o aumento de interesse por parte da equipe de educadores.	aplicados nos polos. A perspectiva do DS tem sido fundamental para a compreensão do entorno que se relaciona com o aluno (família, sociedade etc.)	gestores.
TEMPO DE APOIO AO EDUCADOR QUANDO RECEBE ALUNO ESPECIAL	Medidas são tomadas tão logo chegam à supervisão e traça-se um plano de gestão da problemática entre os gestores.	Não comentaram	As ações para resolver as problemáticas são tomadas na dimensão dos gestores e não envolvem os educadores.	A necessidade de aproximação e diálogo entre educadores e gestores para desenvolver propostas dos limites em sala de aula com estudantes inclusivos.
PLANO DE AÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA OS EDUCADORES ATUAREM COM ESTUDANTES INCLUSIVOS	Investimento em formação para aperfeiçoamento pedagógico e desenvolvimento de olhar social. Uso de documentos norteadores (plano semestral e formulários avaliativos) devido à falta de formação no campo da licenciatura dos educadores. Revisão do PPP com abordagem mais ampla na perspectiva inclusiva.	São ações remediativas por haver desconhecimento de todas as síndromes e transtornos. Precisa sempre se considerar que a educação é direito de todos.	Apesar de haver alteração do PPP da instituição, as ações se mostram remediativas e os documentos avaliativos são póstumos aos dilemas resolvidos em sala de aula.	Os limites das instituições públicas no atendimento de estudantes com deficiência/transtornos em relação às contradições na formação dos educadores musicais para acolherem esta demanda.
CRITÉRIOS NA SELEÇÃO DE EDUCADORES PARA ATUAÇÃO EM TURMAS DE INCLUSÃO	Por meio de entrevista colegiada (pedagógica/social) e análise de formulário atendendo requisitos educacionais e sociais humanos. Valoriza o equilíbrio	Não comentaram.	A importância da participação do DS no processo seletivo de educadores musicais, valorizando a equidade entre o pedagógico musical e o desenvolvimento humano.	A formação do educador musical por meio do conhecimento pedagógico e social para atuação no contexto inclusivo.

	entre o pedagógico e o musical.			
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNDO MUSICAL	Não há impedimento da parte do PG em ter educador deficiente, desde que ele tenha condições de assumir a função pleiteada.	Não há perspectiva com objetivos de prepará-los para atuarem no mercado de trabalho musical. Conforme o nível de deficiência intelectual do aluno, este não tem condições de estar em sala de aula, devido à sua condição física e mental, pois não há contribuição positiva a ele. O foco formativo do aluno especial está no desenvolvimento humano e na inserção dele no contexto social.	Não é desenvolvida na equipe educacional uma política inclusiva, visando promover o desenvolvimento do aluno especial para atuar no mercado de trabalho musical nem no PG. A perspectiva inclusiva somente se dá com objetivos de inclusão social ou para outros postos de trabalho.	A descrença da capacidade de desenvolvimento de estudantes com deficiência/transtornos como profissionais de educação musical por meio da ausência de plano de ação formativa para estudantes inclusivos.
AÇÕES PARA FAVORECER/FORTALECER A INCLUSÃO - PROPOSTAS	Potencializar o acesso digital em tempos de pandemia. Aumento de verba para investimento em inclusão, tanto nos estudantes quanto nas famílias. Aumento no número de capacitações da equipe pedagógica com intervalo menor de tempo e reuniões semanais, tudo de forma mais intensa.	Aumento de orçamento e que este seja permanente para tratar assuntos de inclusão. Melhorias no entendimento dos parceiros das adaptações necessárias nos polos. Contratação de rede de apoio ao aluno especial que garantisse condições físicas e mentais de permanência no polo (TO, FONÓLOGOS E PSICÓLOGOS)	A crença de que com o aumento de verba para ações formativas inclusivas dos educadores musicais se possa alcançar os requisitos necessários para se melhorar o atendimento de estudantes inclusivos nos polos. Parece que a realização de capacitações com equipe nos polos depende exclusivamente de recursos financeiros e não de parcerias locais que tratam de estudantes com deficiência/transtornos e inclusão.	As formas criativas de atrair parcerias com instituições de atendimento especializado de estudantes com deficiência/transtornos e/ou de inclusão podem contribuir para otimizar recursos e utilizar baixos orçamentos de investimento em formação de educadores musicais no atendimento de estudantes em situação de inclusão.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas

**APÊNDICE XIX – TRIANGULAÇÃO DE DADOS DOS GRUPOS FOCAIS -
EDUCADORES MUSICAIS**

Categorias teóricas	Subtemas	Excertos
Processo formativo com/dos educadores musicais	Reflexão sobre as práticas	EDUCADOR 5: até porque eu novo né não sabia muito as formas de trabalhar né? E aí eu fui ganhando experiência entre estudantes. EDUCADOR 2: 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. EDUCADOR 7: eu percebi que os alunos com autismo né eu tenho mais alunos com autismo né eles começaram a interagir mais porque eles sorriem vendo os colegas falando né?
	Lacunas na formação para o tema da inclusão	EDUCADOR 7: então eu botei um método de chegar na aula e antes de qualquer coisa assim né a gente se cumprimentar e cumprimentar e esse ouvir né e bater um papo ali cinco minutos totalmente livre de música assim né mas esse contato social. EDUCADOR 2: 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.
	Desconhecimento de professores sobre PCD/transtornos	EDUCADOR 1: porque a gente não conhece a forma de chegar nesses alunos. EDUCADOR 6: tem os que ficam sentados como vegetais.
	Ausência de referenciais teóricos sobre inclusão	EDUCADOR 7: pesquiso no Youtube. EDUCADOR 3: não tenho, busco nos colegas. EDUCADOR 5: busco no Youtube. EDUCADOR 2: tem a pesquisa na Internet e apoio dos supervisores. EDUCADOR 6: internet e palestrantes na capacitação, mas não me recordo o nome.
Acesso, permanência e qualidade dos estudantes nos polos.	Aumento da demanda de casos de inclusão (acolhimento?)	EDUCADOR 3: hoje a gente tá conversando está com muito mais informações do que as outras vezes que não teve né. EDUCADOR 5: a gente tá vendo mais. Tá acontecendo e tem gente chegando. EDUCADOR 1: agora, me senti provocado, de cinco a seis anos atrás, e começou a ter esse público dentro da sala de aula da gente do Projeto Guri/SP. EDUCADOR 2: agora tem uma procura grande, legal, tem muitos pais que não sabiam - a gente já ouviu comentários de alguns pais dizendo que não sabiam que vocês aceitaram alunos de inclusão.
	Estudantes típicos e atípicos - como desenvolver o trabalho de educação musical?	EDUCADOR 1: eu acho que eles participam, porque o aluno considerado normal, ele vem entra, aprende o instrumento e no final do semestre vai estar apto a tocar alguma coisa junto com o grupo. Se o aluno de inclusão faz o mesmo, ele tá incluído [...] no que diz respeito à coletividade.
	Comparação: típicos e atípicos	EDUCADOR 2: no dia a dia é muito mais nós por nós do que o todo - porque é muito dessa vivência - [...] tem momentos em que eu devo chegar para a coordenadora e falar “olha chegou uma aluna assim” e “qual é o perfil do aluno?” E aí, às vezes, acontece [...] ela saber falar alguma coisa a respeito ou também falar “olha a gente aqui não foi notificado nada na

		hora da matrícula “, então a gente tem que correr atrás - é nós por nós mesmos - é um ajudando o outro.
	Relação com as famílias	EDUCADOR 1: acho que os maiores conhecedores são os pais e como eles fazem com esses alunos em casa. EDUCADOR 2: quando chega um aluno de inclusão [...] a primeira coisa é conversar mesmo com os pais.
	Processo formativo dos estudantes x performance (produto)	EDUCADOR 6: aconteceu de trabalhar o ano tal criança, ela corresponder na apresentação [...] como teve alguns que não [...] se assustaram quando chegaram lá na apresentação e travaram. Não conseguiram fazer o que fizeram na sala por causa dessa questão do ambiente [...] não deu o resultado satisfatório que se esperava e que ele já apresentava na sala de aula. EDUCADOR 7: o resultado musical, essa excelência musical, eu espero isso para todos né? O objetivo da minha aula é ensinar música né? - é socializar também né? - mas é ensinar música. Eu espero que todo mundo aprenda a tocar “o instrumento”!! Só que ao mesmo tempo em que eu espero isso, eu não coloco um prazo né - eu deixo dessa forma orgânica - deixo da forma mais natural possível né?
Ações institucionais voltadas à inclusão	Ausência de Planos Institucionais de Inclusão	EDUCADOR 7: nunca vi esse um plano de ação. EDUCADOR 3: tem inúmeros planejamentos e esse é um tipo de planejamento que não é nem fornecido para gente; não tem. EDUCADOR 5: não tem, [...] a gente usa isso em nosso plano individual. EDUCADOR 2: como todos estão falando, não tem não. EDUCADOR 6: eu também desconheço, não tem não.
	Necessidade de conceituação de inclusão e de instrumentos para o professor	EDUCADOR 1: acho que faz parte desse programa dele, num futuro, implementar de maneira mais clara, as DSs - porque as DSs têm esse papel mais social - mas no que diz respeito à aula e ao aprendizado do aluno, realmente não tem nada não. EDUCADOR 2: o que acontece é que quando a gente faz o plano de ação e apresenta, talvez pra Supervisão, Regional, e tem alguma situação em específico de alunos de inclusão, a gente apresentar para eles e aí que eles vão saber devolutivas - mas nada ao contrário.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas.

**APÊNDICE XX – TRIANGULAÇÃO DE DADOS DOS GRUPOS FOCAIS –
GESTORES**

Categorias gerais	Subtemas	Excertos
Processo formativo dos educadores musicais	Necessidade de referenciais teóricos sobre inclusão	GESTOR 1: a gente procura trazer vários referenciais, não um único trabalho; os trabalhos da Viviane Louro vêm nos referenciando bastante. GESTOR 2: o plano semestral e outros equipamentos de avaliação, enfim, eles passaram a promover ao educador essas habilidades - porque nem todos são formados em campo de licenciatura.
	Necessidade de desenvolvimento pedagógico de educação musical inclusiva	GESTOR 2: eu acho que as parcerias com o Mais Diferenças e o Seminário Inclusivo que o Guri promoveu foram as maiores ações pontuais.
	Ausência de conceitos sobre educação musical inclusiva e sobre equidade	GESTOR 2: a natureza do nosso trabalho é plural no sentido que envolve música, educação musical, educação e também o contexto social da pessoa como ser humano [...] nem todos são formados em campo de licenciatura, então, isso faz com que a instituição assuma sua responsabilidade e busque promover essa visão. [...] A Lisbeth (Soares) que gerou uma revisão do nosso referencial norteador que é o projeto político pedagógico - nós temos oferecido uma condição melhor para que os educadores possam se sentir menos ansiosos e possam buscar esses caminhos - então eu acho que esse perfil vem acontecendo ao longo do tempo no Projeto Guri/SP. GESTOR 4: não vamos aqui distribuir cartilhas de como fazer (Mais Diferenças).
	Importância de processos periódicos (permanentes) de formação dos educadores musicais	GESTOR 3: tem uma ideia sendo construída de um comitê que justamente faça essa garantia desse equilíbrio [...] ela para mim como ser humano [...] é um grande valor [...] porque eu aprendi demais nessa formação continuada que a gente tem. GESTOR 4: nós tivemos uma consultoria [...] Mais Diferenças, foi mais de um ano. Mas isso só não basta e não basta também porque acho que a gente tem de aprender ano a ano. GESTOR 2: o Projeto Guri/SP partiu de uma realidade, mas vem construindo adequações, seja na inclusão né, como é o caso que a gente tá falando, através de capacitações e tem cunho de desenvolver o processo de formação continuada dos seus colaboradores, seja com parcerias com entidades que trabalham no assunto. Eu posso nitidamente perceber um avanço quantitativo e qualitativo desses processos. [...] que a gente pudesse promover a capacitação dos educadores ainda no intervalo de tempo menor; que a gente pudesse, se possível, semanalmente estar em reunião com eles e desenvolver um processo de formação continuada [...] que essas ações pudessem acontecer de forma mais efetiva porque eu acredito que o caminho que o Projeto Guri/SP vem tomando é um caminho que garante essa acessibilidade. Ela só precisa acontecer de forma mais intensa.
	Explicitar o compromisso com a qualidade da educação musical	GESTOR 3: a gente é muito honesto com o que a gente oferece. Vai aprender música e, se possível,

	inclusiva	viver de forma mais digna socialmente [...] tem visto experiências muito legais [...] dentro do próprio programa de reabsorção desses alunos e alunas. Então quer dizer que para nós isso significa que o ensino deles têm uma qualidade com essas características.
	Construir conhecimento pedagógico e social com os educadores musicais	GESTOR 3: trabalhar com criança e adolescente exige conhecimento em [...] Direitos Humanos [...] É fundamental [...] é uma fortaleza daquele campo que a gente tá falando da educação formal e a educação não formal; educação não formal já percebeu isso há muitos anos e a educação formal ainda arrasta essa corrente.
O fazer educação musical inclusiva	Necessidade de adaptações no cotidiano das turmas	GESTOR 2: visando desenvolver as habilidades plenas de uma clientela universal [...] GESTOR 3: sempre consideramos a diversidade do público-alvo [...] é um aprofundamento dessa política que ela passa por adaptações físicas, pedagógicas, sociais. Então é a plena garantia do acesso em condições de igualdade dos alunos que estão tendo acesso ao serviço prestado que o Projeto Guri/SP se dispõe. : [...] até adaptações relacionais, como por exemplo, cuidar de uma relação que possa tá havendo ali de bullying entre as pessoas [...] racismo velado ou declarado [...] aí sim a gente considera que a inclusão musical acontece de fato. Tudo lindo na fala (risos), né ? Na prática?! Você conversou lá com os educadores, você deve saber os desafios que a gente enfrenta.
	Importância do diálogo e escuta dos educadores musicais	GESTOR 1: nesses quatro anos eu já percebo mudanças na fala de educadores, no entendimento, no desenvolvimento das aulas, nas ações, nas performances sim, também. GESTOR 4: Estiva Gerbi foi um projeto-piloto onde as pessoas do Mais Diferenças iam [...] mensalmente conversar com educadores, com o coordenador até com família; fizemos até reunião com família.
	Construção de um olhar multidisciplinar e promoção de ações intersetoriais (prevenção e parcerias)	GESTOR 1: em dezembro caiu [...] um caso difícilíssimo em Santos [...] os educadores não sabiam mais o que fazer; as supervisões estavam ali também perdidas [...] a gente olhou pra aquilo e?? (ohhhhh) O que a gente faz? Eu lembro que eu fui numa reunião [...] todo mundo esperando o milagre [...] para resolver o raio do caso [...] eu não tenho receita e nem milagre para compartilhar com vocês. Vamos andar juntos, vamos refletir juntos, vamos pensar juntos, vamos conversar, vamos marcar mais reuniões, vamos levantar estratégias porque de verdade cada caso é um caso. GESTOR 2: de todo esse processo desse fluxo formativo que a gente tá dizendo - não formal; de informações e ações [...] alinha com essas parcerias e como o seminário, a gente conseguiu trazer para a equipe que a gente tava se fortalecendo nesses referenciais.
	Identificação dos limites e possibilidades da educação musical inclusiva; dos dilemas dos educadores musicais	GESTOR 3: eu acho que a gente tem um desafio institucional que ainda não tá resolvido ali no campo né? Se os educadores absorvem [...] temos uma ficha de matrícula que compõe um questionário

		social [...] que a gente tenta todo ano melhorar [...] principalmente esse olhar sobre a inclusão [...] mas do jeito que ela está hoje ela já permitiria para todas as equipes de educadores e educadoras conhecerem o seu público antes das aulas começarem.
	Reflexão sobre as práticas dos educadores musicais	GESTOR 1: então nessa minha percepção pessoal; eu sim acredito que mudanças ocorreram; que as equipes estão assimilando mesmo; educadores estão assimilando.
Relação entre gestores (e equipes intermediárias) e educadores musicais	Limites da compreensão das dinâmicas do fazer musical inclusivo (camadas/intermediações)	GESTOR 4: teve um projeto piloto que foi de Estiva Gerbi que eu acompanhei; mas foi um só [...] os educadores não tiveram contato direto com as pessoas do Mais Diferença. Eles formaram supervisores né? E os supervisores levar exatamente... GESTOR 2: o que o supervisor faz é ir até o polo para conhecer de perto a situação [...] traçar um plano de gestão daquela problemática, gestão pedagógica daquela problemática que pode envolver aí, no caso, a coordenação.
	PPP dos polos e planos dos educadores musicais (coerência)	GESTOR 2: essa parceria da Lisbeth (Soares) que também gerou aí essa reformulação no PPP - creio que vai ser disponibilizada no ano de 2021.
	Processo de seleção dos educadores musicais para a inclusão	GESTOR 1: a gente já faz algumas perguntas [...] o processo seletivo começa com o envio de um currículo [...] porta de entrada do processo seletivo para educador [...] uma das perguntas ali é se ele já trabalhou em situação de inclusão anteriormente [...] qual experiência [...] a gente já vai sondando [...] os currículos selecionados [...] vão para uma entrevista presencial [...] uma entrevista colegiada; não é só o Educacional que faz assim, entrevista, também sempre tem alguém do Desenvolvimento Social e também da gestão [...] seja do polo ou da Regional [...] porque é um olhar colegiado. GESTOR 2: a primeira coisa que a gente busca de forma muito clara é que o candidato tenha ciência da natureza da função que ele vai desenvolver [...] Então a gente disponibiliza para ele alguns documentos para ter ciência disso. Um deles é o livro didático que está disponível para download gratuito ao público universal.
	Perspectivas inclusivas no mundo do trabalho para os egressos do Projeto Guri/SP (mediações/ indicações/sensibilizações etc.).	GESTOR 1: a gente não fecha as portas. Eles participam de uma seleção [...] havendo condição de assumir o trabalho; porque todo trabalho demanda aí seu nível de responsabilidade [...] havendo condição de assumir o trabalho não é um impedimento. GESTOR 3: a gente não oferece o ensino musical visando carreira profissional [...] porque a gente oferece com foco em desenvolvimento humano e musical e artístico musical [...] Mas a gente tem visto experiências muito legais dentro do próprio programa de reabsorção desses alunos e alunas [...] Então, quer dizer que para nós isso significa que o ensino tem uma qualidade com essas características [...] traz aí dentro do processo seletivo esse olhar mais amplo dessa pessoa que contemple um olhar musical, um olhar pedagógico, um olhar social, a um nível que a própria organização acaba reabsorvendo essas pessoas. [...] Acha o espaço do Guri lugar mais agradável para sua concepção de

		<p>vida, de sociedade, humanidade do que um outro espaço musical de trabalho.</p>
	<p>Fomento/verbas para a educação musical inclusiva</p>	<p>GESTOR 1: se a gente tivesse um empenho; uma verba destinada para apoiar esses alunos, essas famílias que estão excluídas digitalmente, acho que seria um aspecto, que me ocorre neste momento, bastante positivo.</p> <p>GESTOR 2: eu acho que no mundo dos sonhos do ideal, o que eu anseio assim é que tudo que a gente vem fazendo, já de ações voltadas para fomentar e viabilizar a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência se pudessem ser potencializadas de forma mais ampla; que a gente tivesse mais verba para poder atender as necessidades arquitetônicas e também adaptação de instrumentos quando necessário. Que a gente pudesse promover a capacitação dos educadores num intervalo de tempo menor. Que a gente pudesse, se possível semanalmente, estar em reunião com eles e desenvolver um processo de formação continuada [...] Que essas ações pudessem acontecer de forma mais efetiva porque eu acredito que o caminho que o Projeto Guri/SP vem tomando é um caminho que garante essa acessibilidade. Ela só precisa acontecer de forma mais intensa e isso esbarra não apenas no anseio, mas também nessas possibilidades políticas, econômicas e culturais.</p> <p>GESTOR 4: a gente precisa de mais dinheirinho sim né? Para todos esses atendimentos que nós desejamos como melhorias, de formação, de adaptação, de instrumentos, de poder ter tranquilidade em pensar na possibilidade de realizar, mas eu também iria um pouquinho além do Guri com uma certa interface do Guri, melhorar o entendimento dos nossos parceiros.</p> <p>GESTOR 3: eu acho que é ter garantido permanentemente independentemente de pandemia um orçamento para a inclusão. Essa é uma ausência muito grande dentro dessa política pública [...] o dinheiro nos ajudar, por exemplo, ah, tem um profissional específico.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistas