

A formação do professor de Arte diante dos conteúdos musicais em uma sala de aula inclusiva do primeiro ciclo do ensino fundamental municipal de Indaiatuba –

SP

Karen Ildete Stahl Soler Zaneti
karen.ildete@terra.com.br

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
aamend65@gmail.com

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa de doutorado em andamento sobre a Música na sala de aula inclusiva do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no município de Indaiatuba – SP, que têm como objetivo investigar a formação do professor de Artes e sua visão da inclusão em sala de aula. O método utilizado para a realização desta pesquisa foi o survey, tendo como técnica o questionário auto-administrado. Os resultados obtidos possibilitaram uma maior compreensão do perfil do profissional que desenvolve conteúdos musicais em sala de aula, tendo em vista que o município não conta com profissionais específicos da área da educação musical, gerando dados para a discussão e entendimento da formação e da visão inclusiva em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Especial. Formação de Professores.

Introdução e Metodologia

Com a aprovação da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), evidenciou-se uma série de desafios a serem enfrentados com relação à educação musical brasileira. Ainda que esta lei tenha trazido claramente a indicação da música como parte do currículo escolar, diversas interpretações têm sido aplicadas em diferentes contextos, promovendo uma diversidade de ações referentes à música na formação escolar.

Algumas interpretações sobre a Lei nº 11.769/08 podem ser relacionadas às diversas formas de inserção do ensino de arte em contextos educacionais. A proposta de uma legislação específica para a área da música surgiu exatamente em função da análise de diversos profissionais da área com relação à irregularidade, descontinuidade ou ausência desta área nos currículos escolares. A lei acima modificou a de nº 9.394/96, estabelecendo que “o ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular

obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996: art. 26, par. 2º).

Ao estabelecer o ensino de arte obrigatório, a LDB de 1996 não distinguiu quais artes seriam incluídas neste componente curricular, deixando para os sistemas educacionais a definição da forma e do conteúdo desta área no currículo.

A liberdade e a autonomia dos sistemas educacionais garantidas pela LDB de 1996 promoveram diferentes entendimentos para as artes na escola. Imediatamente antes desta lei de 1996 prevalecia no Brasil a prática polivalente da educação artística, ou seja, normalmente um professor era responsável por todas as artes na escola. Este modelo, tão discutido e considerado insuficiente para o desenvolvimento de ações significativas em termos de formação nas diversas áreas artísticas poderia ter sido repensado a partir de 1996 com a extinção do termo “educação artística” definido pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). No entanto, para muitos sistemas educacionais, a lei de 1996 apenas modificou a denominação da “educação artística” para “arte”, mantendo a prática polivalente.

A polivalência para as artes ainda se encontra fortemente arraigada nas concepções curriculares e nas práticas de ensino de artes nas escolas brasileiras nos dias de hoje e, de certa forma, tem amparo legal, considerando que a legislação vigente outorga liberdade e autonomia aos sistemas educacionais. Cabe destacar que nenhum documento oficial estabelece a proibição da prática polivalente, ou seja, as concepções de ensino de arte nas escolas brasileiras dependem de vários fatores, e a interpretação do texto legal apresenta-se também de forma extremamente diversificada em diferentes contextos. Por esta razão, pode-se encontrar um sistema educacional que mantém a polivalência, entendendo que esta seria uma das maneiras de se conceber o ensino de arte na escola. No entanto, esta concepção não encontra amparo na literatura brasileira sobre a prática da polivalência para a arte, que defende a formação e a atuação do professor de arte em uma área específica.

Essa pesquisa foi desenvolvida no ano de 2016, junto aos professores de Arte do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação da cidade de Indaiatuba – SP. A rede municipal não possui educadores musicais, ficando a cargo dos professores de Artes o trabalho com conteúdos musicais em sala de aula.

A investigação da quantidade de professores dispostos a contribuir com a pesquisa, a distribuição dos questionários e a devolução dos mesmos, ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação da cidade, em específico com a diretora do departamento de Educação Especial e Inclusiva. Para a pesquisa foram considerados somente os professores que atuam no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A partir desses critérios, chegou-se ao número de 42 professores, de um total de 51, número que corresponde a 82,35% dos profissionais. Para Babbie (1999, p.253), a “taxa de 70% ou mais é muito boa”, o que demonstra a colaboração e o apoio da direção das escolas e a participação expressiva dos professores de Arte na realização desta pesquisa.

A aplicação dos questionários mostrou ser o instrumento mais adequado para a coleta de dados, devido ao número de professores envolvidos. Uma das vantagens destacadas por Laville e Dione (1999), é que esse instrumento “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas”, a uniformização das questões formuladas “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas” (p.84). Para Babbie (1999), o questionário é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise” (p.504).

Como os dados desta pesquisa foram coletados em uma única vez, num determinado período de tempo, este trabalho caracterizou-se como um *survey* de desenho interseccional. De acordo com Babbie (1999, p.101), o *survey* de desenho interseccional permite descrever uma população maior na mesma ocasião. A escolha por esse tipo de desenho deu-se pelo tempo disponível para a realização desta pesquisa. Além disso, esse tipo de desenho tem a vantagem de atender uma população maior e obter uma amostra mais representativa.

A amostra caracterizou-se como não-probabilística do tipo intencional ou por julgamento. A amostragem não-probabilística é aquela em que as pessoas precisam se inserir em algum critério de seleção. De acordo com Babbie (1999, p.153), na amostragem não-probabilística intencional ou por julgamento, a seleção da amostra é baseada no próprio conhecimento da população, dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa. Assim, optou-se por trabalhar somente com professores que concordassem espontaneamente em responder ao questionário, não tendo havido obrigatoriedade de participação.

Neste artigo serão discutidos dados que permeiam a formação do professor arte – educador, no que tange aspectos musicais e sua preparação para o trabalho com a inclusão em sala de aula.

RESULTADOS

A arte tem a sua importância na formação escolar do ser humano, contribuindo para que possa conhecer a si mesmo, conhecer o outro e seu espaço na sociedade em busca da cidadania. Sendo assim, a arte faz parte da vida de qualquer pessoa, seja ela especial ou não, contribuindo para que o ser humano seja mais sensível, tenha uma percepção aguçada e possa usar a sua imaginação sem medo de ser criticado.

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA. 2004, p.4)

Historicamente, sabe-se que o ensino da arte passou por várias transformações durante os tempos, e visto que a arte vive em constante inovação é entendido que ele também precisa ser um propositor, inovador e estar se renovando a cada dia para não ficar desatualizado.

Dessa forma a presente pesquisa buscou saber a formação dos professores que trabalham com artes da rede municipal de Indaiatuba, segue a tabela abaixo:

Tabela 1: Formação dos professores de Arte

Cursos	Número de Professores	Percentual
Educação Artística	35	83,33%
Arte Educação	5	11,90%
Pedagogia	7	16,66%
Dança (Bacharelado e Licenciatura)	1	2,38%

Superior especificação)	Completo	(sem	1	2,38%
Pós-Graduação			5	11,90%

Fonte: Karen Ildete Stahl Soler Zaneti

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

De acordo com a Tabela 1 acima verificou-se que grande parte dos professores tem formação em Educação Artística, subdivididos em: 8 professores (19,05%) habilitados em Artes Plásticas e 5 professores (11,90%) com habilitação em Artes Visuais. Muito interessante que alguns professores, conforme a tabela, possuem também formação em Pedagogia juntamente com alguma outra habilitação em Artes. Sobre as Pós-Graduações temos: 1 professor (2,38%) em História da Arte; 1 professor em Musicalização (2,38%); 1 professor (2,38%) em Arte Terapia e 2 professores (4,76%) em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Nota-se que todos os professores pesquisados têm curso superior.

Em 1971 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.5692/71, houve uma reviravolta no ensino da música no país, pois esta nova lei extinguiu a disciplina Educação Musical, substituindo-a pela atividade de Educação Artística. Este profissional era considerado polivalente, ou seja, deveria dominar as quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho (hoje, dança). O curso superior tinha duração de dois ou três anos, para a obtenção de licenciaturas curta e longa, respectivamente. Porém, a formação era indesejável para se trabalhar com as quatro áreas.

O resultado era (é) a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impede o aprofundamento em qualquer uma delas. (FONTERRADA, p.202, 2005.)

Com a criação da nova LDBEN n.9394/96, deu-se um grande e importante passo ao ensino das artes na escola, pois foi a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno, dessa forma a arte passa a ser um componente importante do currículo escolar, ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, sendo somente considerada como atividade. Talvez devido a essa denominação, a disciplina não seja

valorizada na maioria dos espaços escolares brasileiros, restando apenas o caráter de passatempo para os alunos, como cita Fonterrada:

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes”. [...] Relembre-se que, no corpo da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida simplesmente como LDBEN n.5692/71, a arte era considerada *atividade* e não *disciplina*, o que corrobora o que está sendo dito. E, talvez, um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei, é o fato de a arte Ter passado a ser oficialmente considerada *campo de conhecimento*. (FONTERRADA, p.213, 2005)

Faz-se um comparativo da citação acima, aos resultados obtidos na formação de professores que trabalham com a disciplina Arte na rede municipal de ensino pesquisada, nota-se que embora hoje seja considerada disciplina e não mais atividade, grande parte dos professores são habilitados em Artes Plásticas ou Artes Visuais, o que torna muitas vezes sua formação insuficiente para o trabalho com as outras áreas do conhecimento como Música, Dança e Artes Cênicas.

A complexidade da área requer profissionais formados em arte e em educação, capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas, integrando os conteúdos escolares e a arte de forma multidisciplinar, consolidando, assim, equipes de trabalho para desenhar seu fazer cotidiano. Faz-se necessário também que esse professor busque “descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 73). Integrar os conhecimentos próprios da arte com as experiências dos alunos é uma possibilidade de tornar mais acessível o ensino da arte.

Os professores pesquisados foram interrogados sobre a existência de formação específica para o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula, surpreendentemente 36 professores (85,72%) não possuem nenhum tipo de curso sobre educação especial e inclusiva; somente 6 professores (14,28%) afirmaram ter alguma formação, porém especificaram que foi na graduação, nos cursos de Pedagogia e Artes Plásticas, tiveram

somente uma disciplina, não formando adequadamente para o trabalho. Dos 42 professores pesquisados, apenas 3 professores (7,14%) têm Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) ao definir o que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com necessidades especiais, aponta uma diretriz para a formação docente: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Como é possível perceber, há uma diferenciação entre educadores com especialização para os atendimentos especializados e aqueles capacitados para atuarem nas classes comuns.

Os professores capacitados, para serem assim denominados, devem ter uma disciplina em sua formação inicial a respeito da educação especial e da educação inclusiva, além de adquirir competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender as suas necessidades. Mas essas não são tarefas simples. Uma disciplina nos cursos de formação docente que aborde questões relativas à educação especial e à educação inclusiva não dá conta da complexidade e da abrangência dos temas. Nesse caso pode-se falar de informação, mas não de formação.

Outra pergunta que integrou a pesquisa foi se o professor se sente preparado para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, e novamente têm-se resultados significativos, pois 29 professores (69,05%) não se sentem preparados e 13 professores (30,95%) acreditam estar preparados para o trabalho com a inclusão em sala de aula.

O cenário educacional brasileiro atual traz como desafio aos educadores de todos os níveis escolares as propostas para uma educação inclusiva. Os pressupostos da Inclusão Escolar vêm se solidificando desde 1994, com a Declaração de Salamanca e em 1996 com a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que estabelece regulamentações com vistas a garantir o oferecimento de um atendimento educacional ao aluno com necessidades educacionais especiais nos níveis de educação regular. A Lei aponta ainda, elementos que garantam a abertura de todas as escolas para o processo de

ensino/aprendizagem desses alunos. (Brasil, 1994). Desde então, práticas pedagógicas e sociais vêm sendo construídas com o objetivo de contemplar essa proposta educacional.

Esses desafios perpassam não apenas as mudanças nas estruturas físicas das instituições educacionais, mas principalmente na adequação e preparação dos recursos humanos que estarão envolvidos com o atendimento educacional ao aluno especial. Dessa forma, a discussão do tema da Inclusão Escolar vem ganhando espaço nas instâncias acadêmicas e institucionais, fazendo-se presente também em cursos de formação continuada de professores como nos mostra Ortiz (2003).

Autores como Mazzota (2002), Omete (2003) e Ortiz (2003), apontam para a transformação da postura dos educadores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em contexto regular, como uma das principais ações rumo à consolidação da proposta inclusiva para a educação. Há a necessidade de se mudar o pensamento dos educadores quanto ao objetivo dessa proposta educacional, quanto a concepção de aluno, ou seja, a quem esses educadores vão ensinar e o porquê dessa educação, enfatizando na precisão de se investir em processos de formação desses educadores.

Tendo em vista as contradições sociais presentes no cotidiano escolar e as consequentes mudanças nas concepções de trabalho, cresce a necessidade do resgate do significado das ações do professor, visto que o trabalho possui um valor social e pessoal. As mudanças e os problemas enfrentados provocam nos professores, muitas vezes, sensações de impotência diante dos novos desafios. Por essa perspectiva, o educador pode ter todo o recurso técnico e apoio em sala de aula, pode dominar o conteúdo que pretende trabalhar com os alunos e pode até mesmo querer trabalhar com as crianças com necessidades educacionais especiais. Entretanto, se esse profissional não acreditar no valor e na importância de sua atuação, se ele não se sentir capaz de promover uma transformação, a menor que seja, a possibilidade dele realizar um atendimento educacional promotor de processos de ensino/aprendizagem será menor.

A formação de professor é entendida, neste artigo, como um processo contínuo de desenvolvimento, ou seja, uma condição para a vida toda, uma carreira que se perpetua na existência do docente. (Reali & Mizukami, 1996).

Outro fator essencial é a prática constante da reflexão, não apenas para ser capaz de refletir sobre as práticas em sala de aula e compreender melhor o processo de ensino/aprendizagem em que é agente modificador, mas principalmente para que lhe confiasse uma maior capacidade de criticar e construir novos meios de estimular a aprendizagem, uma maneira de lhe enxergar de forma ativa e crítica frente aos desafios por ele encontrados no cotidiano da sua prática profissional.

Cabe salientar que o cotidiano deste profissional dentro de sala de aula irá ser completamente modificado para que possa atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, e que na maioria das vezes esse professor não recebe nenhum preparo especializado, é neste momento que se questiona como ele pode desenvolver mecanismos e estratégias para desenvolver aulas que contemplem as diversidades de seus alunos de um modo geral?

O professor de arte tem em suas mãos uma importante ferramenta no processo de inclusão, pois a arte lida em seu processo criador, com a experiência estética, afetiva, a emoção, o sentimento, a sensibilidade das pessoas. A afetividade é crucial para a adaptação do aluno com NEE no ambiente escolar: “qualquer atividade pressupõe a presença de um estímulo afetivo. Sem afetividade não é possível se estabelecer um vínculo de aproximação com a criança dita especial” (VYGOTSKI apud SELAU, 2007, p.83).

Quando falamos em educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais, devemos ter em mente que ela não se dá pelo simples fato de inserir a criança especial entre os considerados *normais* e esperar que se faça a inclusão por si só, cabe ao professor, como mediador, provocar interações e viabilizar o envolvimento social desejado, para que se relacionem e colaborem umas com as outras. Crianças normais, na interação com pessoas com necessidades educacionais especiais ganham muito, desenvolvem potencialidades de compreensão das dificuldades do outro, se humanizam.

Deve-se ter cuidado com os “pré-julgamentos”, que em vez de incentivar e impulsionar os alunos para o progresso os condenamos e limitamos cada vez mais, através de avaliações pessimistas e engessadas, não se pode interpretar a “deficiência” de forma condenadora e sinônimo de fracasso e estagnação, mas sim como instrumento motivacional para a superação. E isso deve ser considerado principalmente no âmbito escolar, pois o professor deve enxergar além da deficiência do aluno, ao invés de se preocupar com suas limitações e com aquilo que

seu aluno não consegue fazer, deve valorizar o que o aluno conseguiu desenvolver e evoluir dentro do que lhe é proposto.

Saber reconhecer o esforço do aluno com necessidade educacional especial em sala de aula, e compreender que muitas vezes o que parece uma simples atividade para os demais, para este aluno especial pode representar um significativo avanço.

Trabalhos em grupo também são facilitadores neste processo de inclusão, através da relação estabelecida nesta troca de conhecimentos, o que pode colaborar na formação de vínculos entre seus integrantes, facilitando a adaptação na rede regular de ensino, e a avaliação dos mesmos, deve ser dada de forma processual, considerando suas particularidades. (RUTZ. 2010, p.24)

A arte no contexto da educação inclusiva possui características específicas que a diferencia das demais áreas do conhecimento, trabalhando não só com o desenvolvimento cognitivo do ser humano como também seu desenvolvimento sensível, instiga a expressão movida pela emoção, intuição e o pensar sobre aquilo que se exterioriza proporcionando aos alunos uma riqueza em conhecimento única, advinda da experiência estética, conhecimento esse que, se bem trabalhado, produz relações com seus cotidianos, produzindo assim, sentido para os mesmos, ampliando a compreensão a respeito de si mesmo e de sua relação com o mundo. Sendo assim:

A arte se mostra importante tanto no currículo como na vida, pois resgata e trabalha no afloramento e qualificação da sensibilidade no ser humano, sendo assim uma condutora da humanização do mesmo, e isso pode ser constatado principalmente no viés da Educação Inclusiva. (RUTZ, 2010, p.8)

No que tange a questão da formação musical dos professores que trabalham com a disciplina Arte no contexto escolar. Segue abaixo tabela referente às respostas:

Tabela 2: Formação Musical de professores

Formação Musical	Professores	Percentual
Ensino Fundamental	3	7,14%
Ensino Médio	2	4,76%
Graduação – Licenciatura (Ed. Artística)	15	35,71%

Escolas Específicas de Música	3	7,14%
Aulas Particulares	3	7,14%
Conservatórios	2	4,76%
Cursos de Formação Continuada	7	16,66%
Outros	6	14,28%
Não possuem formação musical	14	33,33%

Fonte: Karen Ildete Stahl Soler Zaneti
 Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Nota-se na tabela acima que a maior parte dos professores teve algum tipo de formação musical nos cursos de licenciatura em Educação Artística, mas nenhum professor é Licenciado em Música, tem-se somente um professor com pós-graduação em musicalização. Posteriormente observa-se os professores que não possuem formação musical com porcentual de 33,33%. A diretora do departamento de Educação Especial e Inclusiva comentou com a pesquisadora, que os professores recebem oficinas e cursos sobre música com bastante frequência, ao menos uma vez ao ano, mas que mesmo assim eles não se sentem preparados para o trabalho dos conteúdos musicais em sala de aula.

Notamos que a defasagem de conteúdos vem desde a formação de base (educação infantil e ensino fundamental) até chegar aos cursos de graduação em Arte que muitas vezes possuem muita elevada carga horária para determinada linguagem artística e muito pouco para outra.

Percebe-se que é de extrema necessidade que as disciplinas desenvolvidas dentro dos cursos de Artes sejam rigorosamente revisadas, para que a formação desses profissionais seja suprida e que os resultados possam ser vistos dentro de sala de aula. Mas enquanto isso não se torna real, faz-se necessário a conscientização da formação continuada dos profissionais da educação. Tais afirmações vêm ao encontro com Queiroz e Marinho:

[...] o processo de formação é contínuo e [...] não se encerra com a formação profissional adquirida, sobretudo, nos cursos de ensino superior, [...]. Assim, tem-se buscado o aperfeiçoamento de profissionais atuantes no ensino para que estejam constantemente adaptados às exigências e as transformações sociais, políticas e educacionais (2007, p.3).

Dessa forma, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permitir articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Considerações finais

Tendo em vista que esse é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, tem-se a possibilidade de concluir parcialmente que tanto a escola como o professor de Arte exercem funções vitais para o sucesso da educação inclusiva. As mudanças na legislação confluem para a presença obrigatória da música e das demais linguagens artísticas nos currículos escolares, o que não significa, necessariamente, que tais mudanças estarão nos sistemas educacionais de forma automática.

Há a convicção de que os assuntos abordados no discorrer deste artigo sejam de utilidade para aqueles que se interessam e acreditam em um sistema de ensino que seja mais receptivo as diferenças, da mesma forma que tendo a consciência de que as dimensões deste trabalho talvez não sejam suficientes para dar conta de todos os questionamentos que surgem deste assunto tão recente e polêmico.

Todavia, visto que o trabalho é focado em uma amostra, poder contribuir para um melhor esclarecimento de dúvidas frequentes que surgem no cotidiano escolar de professores de arte, a fim de que possam desenvolver, da melhor forma possível, seu exercício docente, contribuindo para o sucesso de uma escola para todos.

Nota-se que as relações entre escolas regulares e alunos com necessidades especiais ainda são muito recentes, deixando visível que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, mas é imprescindível que a escola demonstre interesse por esse processo, e prese pelos princípios de uma Educação Inclusiva. E assim como a escola, a arte possui um grande potencial para alavancar o processo inclusivo, pois ela auxilia na transformação de uma prática educativa, em um método de inclusão social efetivo, ao buscar a integralidade entre o sentir e o pensar,

resgatando e trabalhando no afloramento e qualificação da sensibilidade no ser humano, sendo assim uma condutora da humanização do mesmo.

Salienta-se também o importante papel de mediador que o professor realiza para que a inclusão se concretize. E que mais que formar pessoas aptas para o mercado de trabalho, a escola deve desenvolver a humanização do ser humano, afim de que se tornem pessoas mais compreensivas com as diferenças.

Conclui-se por fim, que quanto mais cedo se trabalhe com o desenvolvimento de princípios como o da humanização da educação, melhor é plantada a semente da afetividade e do respeito às diferenças na consciência dos alunos, e maiores são as chances de êxito para a Educação Inclusiva se sedimentar definitivamente no ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, A. M. **A imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª)**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Resolução n. 3, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004b.

_____. **Resolução n. 4, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004c.

_____. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. **Resolução n. 1, de 16 de Janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2009.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 12/2013**. Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013.

_____. **Lei 13.278 de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Diretrizes para a operacionalização do ensino de música na educação básica**. Homologação do Parecer CEB/CNE n. 12/2013. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Despacho do Ministro - parecer.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2016.

DEL-BEN, Luciana M. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, v. 2, n. 1, p. 110-134, 2009.

FIGUEIREDO, Sergio L. F. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve análise da legislação educacional até 2008. ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 9., 2009, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2009b. CD-ROM.

_____. Educación musical en la escuela brasilena: aspectos históricos, legislación educacional y desafios contemporâneos. **Revista Musical Chilena**, v. 214, p. 36 - 51, 2010.

FIGUEIREDO, S. L. F.; QUEIROZ, L. R. S. Educational Policies and Practices in the Preparation of Music Teachers in Brazil. **Proceedings of the 29th ISME World Conference Beijing: ISME**, v.1, p. 1-3, 2010.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

Mazzota, M. J. S (2003) **Educação Especial no Brasil : História e Políticas Públicas**. São Paulo : Editora Cortez 4º Ed.

Mizukami, M. G. N et al. (2003) **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos. EdUFSCar.

Omete, S. (2003) A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In Barbosa L. L. L **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP.

Ortiz, L. G. M (2003) **Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em educação especial da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo

PENNA, M. Mr. Holland. O professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 23, p. 25-33, mar. 2010.

PEREIRA, J. L. et al. Modos de conceber a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2014.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. A Formação Continuada de Professores de Música Frente à Nova Realidade da Educação Musical nas Escolas de João Pessoa. In: **__XVII Congresso da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. São Paulo: UNESP, 2007. p. 1-11.

Disponível em:

http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LRSQueiroz_VMMarinho.pdf. Acesso em: 3 Março 2017.

Reali, A. M A. R & Mizukami, M. G. N. (1996) **Formação de professores** – tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar.

RUTZ, T. B. **Educação Inclusiva e Ensino de Arte, Percalços entre teoria e prática**. 2010. . 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação: Licenciatura em Artes Visuais) - Instituto de Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007. 123p.