



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Jessika Castro Rodrigues

**CAMINHOS DE FORMAÇÃO EM MÚSICA DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM UMA ESCOLA
TÉCNICA EM MÚSICA**

Belém-Pa.
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Jessika Castro Rodrigues

**CAMINHOS DE FORMAÇÃO EM MÚSICA DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM UMA ESCOLA
TÉCNICA EM MÚSICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior.

Área de Concentração – Educação musical

Belém-Pa.
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CPI),
Biblioteca do PPGARTES /ICA, Belém – PA.

Rodrigues, Jessika Castro, 1989.

Caminhos da formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música / Jessika Castro, Rodrigues, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior
96 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-graduação em Artes, Belém, 2014.

1.Música – Ensino e Estudo - Pará 2.Música - Pesquisa 3.Educação Profissional
I.EMUFPA II. TEA III.Título

CDD. 23. Ed. 780.7098115



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ.**

Aos vinte e seis (26) dias do mês de Junho do ano de dois mil e quatorze (2014), as nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Curso de Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência do orientador professor doutor Áureo Deo de Freitas Junior ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de **Jessika Castro Rodrigues**, intitulada: **Caminhos de formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma Escola Técnica de Música**, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores Áureo Deo de Freitas Junior e Lia Braga Vieira da Universidade Federal do Pará e Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho da Universidade Federal da Bahia. Dando início aos trabalhos, o professor doutor Áureo Deo de Freitas Junior passou a palavra à mestranda, que apresentou a Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito Excelente, com exigência de ajustes pontuais, dada a recomendação de publicação de parte ou capítulo da referida Dissertação. Esta aprovação do trabalho final pelos membros examinadores será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor Áureo Deo de Freitas Junior, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão, a presente ata foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda. Belém-Pa, 26 de Junho de 2014.

Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Junior

Profª. Dra. Lia Braga Vieira

Profª. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Jessika Castro Rodrigues

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral.

Assinatura:

Jessika Castro Rodrigues

Local e Data:

Belém - Pa, 27 de junho de 2014

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por seu amor incondicional, concedendo a mim liberalmente oportunidade, capacidade, sabedoria e graça, traçando todos os meus passos para a aquisição e organização das ideias e raciocínio indispensáveis para a concretização deste curso.

À minha família, meus pais Manoel e Goreth e minhas irmãs Pamella e Társilla pelo apoio, paciência, carinho, compreensão e acompanhamento permitindo-me tranquilidade e segurança para prosseguir esta caminhada.

Ao meu amado Thompson Silva e sua família pelo cuidado e compreensão.

Aos meus amigos-irmãos da Igreja Cristã Evangélica Vida pelo apoio em oração.

Ao meu orientador, Professor Doutor Áureo Deo de Freitas Júnior, sempre presente desde o surgimento deste tema, pelo incentivo, oportunidades de crescimento, assistência e orientação que tornou possível a concretização deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa TDDA em especial a Psicóloga Mestre Paulyane Silva e a Professora Especialista Letícia Silva por disporem parte de seu tempo para contribuições, correções e direcionamentos da pesquisa.

A diretora da EMUFPA, Professora Doutora Valéria Cristina Marques por abrir as portas da instituição para a realização da pesquisa.

Aos estudantes com TEA e suas cuidadoras pela confiança e eficiente colaboração para esta pesquisa.

Aos meus e às minhas colegas do mestrado em artes pelo respeito, orientações, sugestões que sempre me proporcionaram.

Aos meus professores do PPGARTES em especial a Professora Doutora Wladilene de Sousa Lima, Professora Doutora Lia Braga e ao Professor Doutor Miguel Santa Brígida pelos questionamentos, pelas inquietações, pelo embasamento teórico, pela oportunidade de pensar de forma criativa.

A Wania Maria de Oliveira Contente, secretária do PPGARTES, por sua presteza.

Aos meus colegas da SEMEC em especial a Unidade Pedagógica Paulo Almeida Brasil pela confiança, respeito, parceria e compreensão durante este processo.

A todos que fizeram parte do processo de construção desta pesquisa, meu muito obrigado.

RESUMO

A abordagem emergente nesta pesquisa relaciona aspectos que direcionam o olhar à trajetória no curso técnico em música de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir um diploma em música. Este é um estudo de caso do processo de formação no curso técnico em música de pessoas com TEA, para tanto foi escolhida a Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) por ser uma escola técnica em música que já formou estudantes com TEA. A pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de formação em música de estudantes com TEA no curso técnico da EMUFPA. Se desdobrando especificamente em identificar o papel do Programa Cordas da Amazônia (PCA) na inserção de pessoas com TEA para o aprendizado musical; descrever a ação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) da EMUFPA, relacionada aos estudantes com TEA; e analisar o processo de formação em música de estudantes com TEA no curso técnico da EMUFPA. Para o alcance do objetivo proposto foi adotada a abordagem qualitativa e como técnica de coleta de dados foram utilizados a entrevista semi-estruturada e análise documental. Os interlocutores de pesquisa foram: o diretor do PCA, o coordenador do NAPNE na EMUFPA, a diretora da EMUFPA, dois (n=2) estudantes com diagnóstico de TEA formados no curso técnico da EMUFPA e suas respectivas cuidadoras. Os dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas foram transcritos literalmente, categorizados e analisados juntamente com os documentos evocados na pesquisa. O pesquisador da presente investigação aponta o PCA com um ação efetiva diante da inserção de pessoas com TEA na aprendizagem e atividade musical; dificuldade na implantação do NAPNE na EMUFPA pela falta de recursos materiais, humanos, didáticos, estruturais e financeiros, bem como a falta de definição de papéis entre a DIS e o NAPNE e apoio da escola; também demonstra caminhos diferentes percorridos pelos estudantes com TEA, mas destaca o interesse, a oportunidade, as barreiras, conquistas e continuidade como partes relevantes do processo de formação. A contribuição desta pesquisa ultrapassa os casos particulares dos atores envolvidos, emergindo na elaboração de propostas concernentes à educação musical de pessoas com TEA, culminando na sua formação profissional e em seus efeitos podendo se referir também as diversas necessidades específicas.

Palavras chave: Educação Musical, Educação Profissional, TEA, Inclusão.

ABSTRACT

The approach in this research relates aspects which point the look to the trajectory in the technical course of music of Autism Spectrum Disorder (ASD) people to acquire a degree in music. This is a case study of the process of training in the musical technical course of ASD people, for that, the School of Music of the Federal University of Pará (EMUFPA) was selected for being a technical school in music that has graduated students with ASD. The research has the overall objective to understand the process of music training of students with ASD in the technical course EMUFPA. Focusing specifically on identifying the role of "Programa Cordas da Amazônia (PCA)" (*Strings of the Amazon Program*) on the integration of people with ASD to music learning; describing the action of the "Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)" (*Assistance Center for People with Special Needs*) of EMUFPA related to students with ASD; and analyzing the process of music training for ASD students at EMUFPA technical course. To achieve the proposed objective qualitative approach was adopted and as a technique for data collection, semi-structured interviews and document analysis were used. The research partners were: the director of the PCA, the coordinator of the NAPNE/EMUFPA, the director of EMUFPA, two (n=2) students with ASD graduated in the EMUFPA technical course and their caregivers. The data obtained from the semi-structured interviews were literally transcribed, categorized and analyzed along with the documents mentioned in the survey. The investigator of this research points to the PCA as an effective action on the integration of ASD people in learning and in the musical activity; difficulty in deploying the Napne in EMUFPA by the lack of material human educational structural financial resources, as well as the lack of definition of the roles between the DIS and Napne and school support; it was also demonstrated the different paths taken by students with ASD, however highlighted the interest, opportunity, barriers, achievements and continuity as relevant parts of the training process. The contribution of this research goes beyond the particular cases of the actors involved, emerging in the development of proposals in musical education of ASD people, related to their training and their effects may also refer to various specific needs.

Keywords: Music Education, Professional Education, ASD, Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Tripé do referencial Teórico.....	23
FIGURA 2: Fluxograma da Estrutura do Programa Cordas da Amazônia com ênfase no objeto pesquisado.....	36

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Coleta de Dados.....	42
---------------------------------------	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo.....	15
EMUFPA – Escola de Música da Universidade Federal do Pará.....	17
NAPNE – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas.....	17
PCA – Programa Cordas da Amazônia.....	17
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	20
AEE – Atendimento Educacional Especializado.....	21
DSM V – <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais).....	22
PNE – Pessoas com Necessidades Específicas.....	30
UFPA – Universidade Federal do Pará.....	33
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	33
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão.....	35
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.....	36
TDDA – Transtornos de Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem.....	37
DIS – Divisão de Inclusão Social.....	37
MEC – Ministério da Educação.....	40
ICA – Instituto de Ciências da Arte.....	51
PROAD – Pró-Reitoria de Administração.....	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa.....	16
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivo Específico.....	17
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	16
2.1 Legislação e Literatura	16
2.1.1 Paradigma de Institucionalização.....	16
2.1.2 Paradigma de Serviço	20
2.1.3 Paradigma de Suporte.....	21
2.2 A Pesquisa em suas Relações.....	23
2.2.1 Educação para Pessoas com Necessidades Específicas	24
2.2.2 Educação Musical para Pessoas com Necessidades Específicas	26
2.2.3 Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Específicas.....	29
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
3.1 A Abordagem Qualitativa.....	16
3.2 Estudo de Caso.....	32
3.2.1 Fase Exploratória	33
3.2.1.1 Aspectos Éticos.....	33
3.2.1.2 Local de Pesquisa	33
3.2.1.2.1 Curso Técnico em Música da Universidade Federal do Pará - EMUFPA...34	
3.2.1.2.2 Programa Cordas da Amazônia: O Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem.....	35
3.2.1.2.3 Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE	
39	
3.2.1.3 Os interlocutores da presente pesquisa	39
3.2.2 Fase de Coleta de Dados.....	40
3.2.2.1 Análise Documental.....	40
3.2.2.2 Entrevistas Semi-estruturadas	41
3.2.3 Fase de análise sistemática dos dados.....	42

4. RESULTADOS: O Processo de Formação em Música	45
4.1 O papel do Programa Cordas da Amazônia (PCA) na inserção de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para o aprendizado musical	45
4.2 A ação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), relacionada aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA);	49
4.3 O processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Curso Técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).	60
4.3.1 O Processo de Formação em Música do Estudante 1	60
4.3.2 O Processo de Formação em Música do Estudante 2	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	83
APÊNDICE	88

1. INTRODUÇÃO

A educação como direito de todos enfatiza a necessidade de alcançarmos uma educação centrada no respeito e valorização das diferenças e amplia sua relevância ao ter sido adotada a inserção do indivíduo com deficiência nas escolas. A compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional é uma necessidade na prática da educação nacional. Como expressa Brasil (2010, p.7)

A deficiência está no resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

Isto mostra que a entrada das pessoas com deficiência nas escolas não é mais novidade no Brasil, porém ainda não se entendem na sua profundidade as responsabilidades e necessidades que esta recepção acarreta.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu artigo 24 diz respeito ao direito a educação assegurando o direito de igualdade de oportunidade visando o máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência; bem como o posicionamento defendido pelo artigo 8 ressalta a necessidade de criação de medidas para que seja promovido o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral.

A educação especial na educação profissional tem como alvo possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2010). A lei nº 12.764/2012 em seu Art.2, parágrafo V também defende o estímulo à inserção da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no mercado de trabalho, e em seu Art. 3º, inciso IV declara como direito da pessoa com TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, afirmando no parágrafo único um suporte, em casos de comprovada necessidade, de um acompanhante especializado.

Diante deste panorama que favorece a igualdade de oportunidades e a possibilidade de formação profissionalizante para pessoa com deficiência emerge a seguinte pergunta: Sendo a educação um direito de todos, como se dá o processo de formação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico em música?

1.1 Justificativa

A importância da inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais no cenário educacional é uma discussão em voga. A educação é para todos e esta bandeira hasteada pelas instâncias governamentais vai ao encontro à luta histórica e legal em favor da inclusão de pessoas outrora excluídas do direito à educação.

Pessoas com necessidades educacionais especiais estão sendo aceitas nas diversas instâncias educacionais por força da lei sendo necessário, muitas vezes, o uso de facilidades para este cumprimento resultando numa postura discriminatória em relação a estas pessoas.

É por tal motivo, que embora todo cidadão que se propõe à conquista de uma formação almeje ser um profissional capaz de exercer com autonomia o que esta lhe proporcionou, nota-se veemente a necessidade de uma profissionalização pautada numa formação de qualidade.

Isto não é diferente em se tratando de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Neste caso, devem-se aproveitar suas potencialidades, respeitando suas limitações e promovendo acessibilidade, utilizando-se, por vezes, de práticas direcionadas e avaliações diferenciadas para cada caso. Esta postura permite o exercício do direito à educação sem impedimento.

Nesse sentido, almeja-se contribuir para uma educação sem distinção, seja promovendo um atendimento personalizado que respeite suas individualidades, seja pelo modo e tempo diferenciados de apropriação do conteúdo proposto. A escolha por um ambiente voltado à prática musical deve-se aos benefícios desta ao desenvolvimento global de educandos.

Como relevância científica este estudo pretende facilitar o diálogo entre os atores envolvidos no processo de formação em música de pessoas com TEA. Não tem a intenção de elaborar estratégias de ações para auxiliar educadores a contribuir

para o desenvolvimento e aprendizagem do público com TEA. Como relevância social contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender o processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).

1.2.2 Objetivo Específico

- Identificar o papel do Programa Cordas da Amazônia (PCA) na inserção de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para o aprendizado musical;
- Descrever a ação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), relacionada aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA);
- Analisar o processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).

A abordagem emergente nesta pesquisa relaciona aspectos que direcionam o olhar à trajetória em música de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo para adquirir um diploma em música.

O olhar adotado para a pesquisa inicia no Programa Cordas da Amazônia (PCA), oferecendo oportunidade de acesso à música para pessoas com Transtorno do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem. Em seguida, emerge o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), proporcionando o suporte necessário para o atendimento destas pessoas. A culminância se dá na possibilidade de profissionalização em música oferecida pela Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) fornecendo educação profissional de nível médio certificando com diploma válido em todo o território nacional.

A contribuição desta pesquisa ultrapassa os casos particulares dos atores envolvidos nesta pesquisa, aproveitando os *insights* que o estudo pode trazer para a

compreensão do processo de formação de pessoas com TEA nos diversos segmentos educacionais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Legislação e Literatura

A luta por uma educação especial no Brasil na perspectiva da educação inclusiva foi fruto de influências das ações voltadas para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na Europa e nos Estados Unidos. O alvo destas ações era a busca do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MIRANDA, 2003).

Estas ações repercutiram no lançamento de diversas propostas educativas para pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil. As referidas propostas foram categorizadas por Louro (2006) em três modelos: Paradigma de Institucionalização, Paradigma de Serviço e Paradigma de Suporte.

2.1.1 Paradigma de Institucionalização

O Paradigma de Institucionalização era caracterizado pela “segregação de pessoas com deficiência em instituições residenciais ou aulas especiais em lugares distantes de suas famílias” (LOURO, 2006, p.17).

Para a realização deste atendimento foram fundadas diversas instituições dentre as quais destacam-se: o Instituto Benjamim Constant, em 1854; o Instituto Nacional da Educação dos Surdos, em 1857; o Instituto Pestalozzi, em 1926; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (BRASIL, 2010).

Mesmo com a criação de diversas instituições de apoio para pessoas com necessidades educacionais especiais e embora estivessem sendo atendidas por especialistas capacitados, deve-se ressaltar que tal atendimento isolava a pessoa do convívio social.

Este paradigma passa a ser questionado a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Este conceito de instituição marcada pelo isolamento social trouxe o descontentamento que levou a desinstitucionalização e a normalização. Esta transição contribuiu para a formação de um novo paradigma.

2.1.2 Paradigma de Serviço

O Paradigma de Serviço passou a considerar a pessoa com necessidades educacionais especiais um cidadão como qualquer outro, independentemente de suas limitações. Foi caracterizado por

[...] uma equipe que em primeiro lugar buscava identificar o que deveria ser modificado no sujeito para torná-lo o mais “normal” possível, depois, oferecia-se atendimento formal e sistematizado e por último encaminhava a pessoa para a vida na comunidade (LOURO, 2006, p.18).

Esta pessoa tornava-se, então, detentora de todos os direitos e oportunidades oferecidos na sociedade (LOURO, 2006).

O atendimento educacional às pessoas com deficiência, em 1961, passou a ser fundamentado pelas disposições da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 4.024/61. Esta aponta “o direito dos Excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2010, p. 11).

Entretanto, a lei nº 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961, não promoveu a organização de um sistema capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2010).

Para tanto, ações nacionais e internacionais impulsionaram atendimentos preferencialmente na rede regular de ensino, formulando as políticas públicas da educação inclusiva. No Brasil, a Constituição de 1988, no artigo 205, assegura que a educação é direito de todos, e no artigo 208, inc. III inclui as pessoas com necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Acompanhando esse processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2010, p.13).

O período de adaptação às mudanças propostas trouxe à tona déficits referentes à formação docente, à acessibilidade física, ao atendimento educacional especializado e à oferta de matrículas para alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino regular.

2.1.3 Paradigma de Suporte

Na percepção das dificuldades apresentadas no processo de inclusão um novo conceito foi criado para dar conta destes desafios. Surge, assim, o Paradigma de Suporte que se caracteriza pelo pressuposto de que “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo disponíveis aos demais cidadãos” (LOURO, 2006, p.18).

Para a efetivação do direito à educação, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD institui o acesso à educação inclusiva em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. Passa a garantir adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais no contexto do ensino regular, efetivando-se, assim, medidas de apoio em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social conforme a meta de inclusão plena.

Novas iniciativas do governo emergem no estabelecimento de políticas públicas que dão suporte a educação inclusiva, bem como na implantação de programas de acessibilidade. Como exemplo podem ser citados a formação docente no ensino de Libras e Braille, a formação de gestores e educadores, o acesso à educação superior e projetos arquitetônicos que ofereciam acessibilidade urbana.

Foram também estabelecidas diretrizes para dar suporte ao ensino regular, resultando no que foi denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com o decreto 7.611/2011 este atendimento passou a ser uma modalidade transversal a qualquer nível de ensino.

A vivência de práticas direcionadas a este público tem permitido mudanças substanciais no ensino regular, trazendo reflexões e medidas pautadas tanto nas necessidades limítrofes observadas, quanto nas potencialidades presentes nestas pessoas, viabilizando a criação de estratégias que possam atendê-las. Deve-se ressaltar, entretanto, que embora esforços realizados, ainda se verificam dificuldades na realização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

2.1.4 O Estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Os públicos com dificuldades diversas e níveis de limitações também têm sido alvo de políticas inclusivas. Entre eles estão às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O diagnóstico deste quadro é baseado pelo DSM V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* / Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição), que estabelece os critérios segundo a gravidade de comprometimento, considerando os níveis leve, moderado e severo, respondentes às dificuldades de interação social ou emocional alternativo, na manutenção de relações e na comunicação não-verbal.

Além destas dificuldades o indivíduo para ser diagnosticado com TEA precisa apresentar pelo menos duas destas características: apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas; fala ou movimentos repetitivos; interesses intensos e restritivos; dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar comportamentos de estímulos sensoriais.

A prevalência de TEA na população, segundo Gattino (2012) está em média de 17/10.000, sendo a maior prevalência em meninos do que em meninas com uma razão de prevalência que varia de 1,33-16. No Brasil a partir de um estudo realizado na cidade de Atibaia em São Paulo encontrou-se uma prevalência de 27,2/10.000. Isto significa em média um caso de TEA para cada 368 crianças entre 7 a 12 anos.

A patologia ainda é desconhecida, embora haja um número representativo de evidências que explicam o TEA como um transtorno advindo de fatores genético e ambiental (GATTINO 2012).

O tratamento é realizado por meio de medicamentos que visam atenuar as características patológicas do transtorno, controle da alimentação e participação dos sujeitos em diversas terapias. Entre estas destacam-se a “terapia cognitiva comportamental, a psicoterapia de origem psicanalista, a arteterapia, a ambientoterapia e a musicoterapia” (GATTINO, 2012, p.33).

Para a efetivação do direito das pessoas com TEA foi estabelecida a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), lei nº 12.764/2012. Esta em seu artigo 2º afirma que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos

legais” (BRASIL, 2012) e reforça em seu artigo 3º inciso IV o direito ao acesso a educação.

2.2 A Pesquisa em suas Relações

No intuito de compreender a aplicação prática da educação para pessoas com necessidades educacionais específicas na perspectiva da educação inclusiva esta pesquisa se fundamentou em três aspectos que se relacionam entre si, formando o seu tripé de apoio (FIGURA 1): Educação para pessoas com Necessidades Específicas; Educação Musical para pessoas com Necessidades Específicas; Educação Profissional para pessoas com Necessidades Específicas.

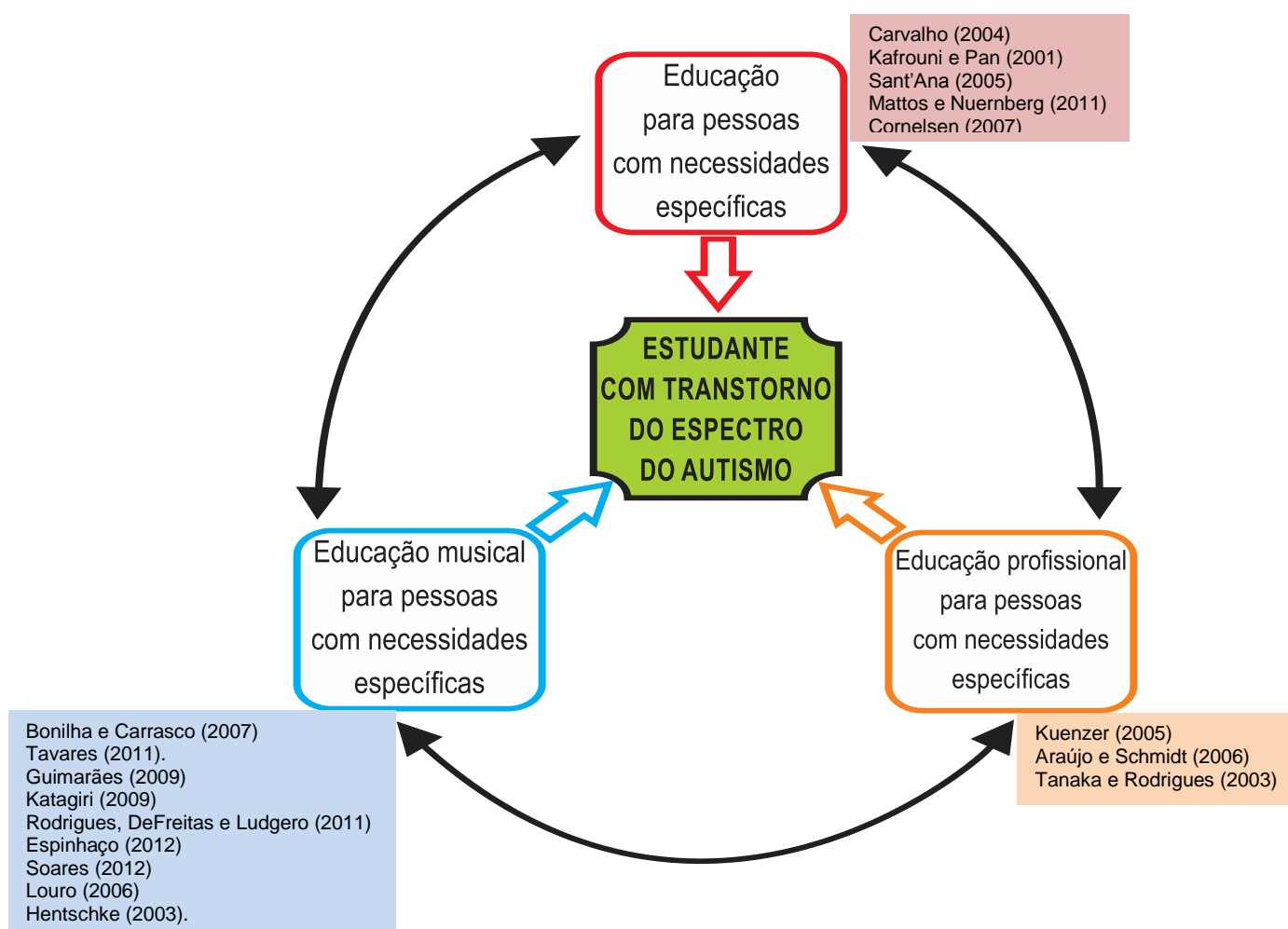


FIGURA 1: tripé do referencial teórico

2.2.1 Educação para Pessoas com Necessidades Específicas

A educação como direito de todos no âmbito da educação inclusiva pode ser considerada como um resultado de um movimento social fundamentado pelo posicionamento ético. Acompanhando os princípios da ética compreende-se o respeito como o reconhecimento do outro como outro, a justiça diante da igualdade na diferença e a solidariedade, considerando o outro em detrimento da premiação. Este olhar coloca o interesse acima do mero cumprimento legal e sob este ponto de vista a educação inclusiva se foca em como realizar a inclusão e não somente em cumprir o dever imposto pela lei. Carvalho (2004, p.81) revela que:

A educação inclusiva pode ser considerada como um processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas. Todas.

Em seu posicionamento ético a autora defende a inclusão educacional baseada em princípios e valores, participantes de um processo contínuo e de ressignificação permanente.

Dados da literatura trazem relatos importantes sobre as pesquisas relacionadas à inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino regular.

Kafrouni e Pan (2001), por exemplo, realizaram um estudo de caso em escolas públicas da cidade de Curitiba. Esta pesquisa teve por objetivo compreender as principais necessidades dos profissionais da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. As pesquisadoras perceberam que a maioria das escolas investigadas não tinha um projeto específico de inclusão, sendo possível verificar, em tais locais, dificuldades como rigidez curricular, metodológica e avaliativa, bem como falta de esclarecimento sobre as necessidades educacionais específicas. Observou-se ainda, a necessidade de instrumentalização dos professores para o acompanhamento de alunos com necessidades específicas. Constatou-se assim, que a concepção de aluno vigente nas escolas investigadas tendeu à homogeneização, o que é incompatível com a inclusão.

Sant'Ana (2005), por sua vez, investigou a percepção da educação inclusiva por professores e diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma

cidade do interior paulista. A autora percebeu que as definições sobre educação inclusiva ora se aproximavam dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referiram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestões para ações na educação inclusiva se destacaram: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura, recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a alunos com necessidades especiais, atitude positiva dos diretores e professores, além de apoio da família e da comunidade.

Estes autores em seus relatos de experiência promovem a reflexão sobre a importância de dar atenção à maneira como se faz a inclusão educacional, privilegiando a pessoa e o processo mais que o produto. Sugerem a elaboração de um projeto específico de inclusão nas instituições de ensino com redução da rigidez curricular, metodológica e avaliativa sob esclarecimento permanente acerca de necessidades educacionais específicas para docentes e diretores. Mencionam ainda a capacitação e instrumentalização para docentes, além de adaptação arquitetônica e envolvimento da família e da comunidade.

Na sala de aula das escolas regulares em que priorizavam conteúdos, Castanho in Baptista e Bosa (2002, p. 161) relata que “com a inserção de crianças com necessidades especiais dá-se importância às questões que dão conta do desenvolvimento global dos alunos e de todas as suas potencialidades”.

Este viés que volta o olhar para inclusão educacional de pessoas com necessidades específicas expande seu alcance para as pessoas com transtorno do desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem. Estudos trazem relatos sobre intervenções educacionais envolvendo pessoas com TEA e apontam benefícios e necessidades desta inclusão.

Mattos e Nuernberg (2011) ao relatar uma experiência de intervenção psicoeducacional no contexto escolar junto a uma turma de educação infantil, com o objetivo de auxiliar na promoção do desenvolvimento e da interação social de um educando com TEA, observou melhorias significativas na qualidade de interação e comunicação do educando, na capacidade da turma em acolher diferenças e ressaltou melhorias na ação da professora em flexibilizar suas práticas educacionais à luz de perspectivas inclusivas.

Cornelsen (2007) analisou a possibilidade de reconstrução de atitudes da comunidade escolar, tornando-a uma escola inclusiva, na qual cada criança atua com sua possibilidade de interação, estimulada por um grupo inclusivo, disponível para a cooperação e a solidariedade. Por intermédio de um estudo de caso de uma criança autista e sua trajetória na inclusão escolar por meio da Psicomotricidade Relacional, evidenciou que é possível a inclusão da criança autista no ensino regular, desde que se estabeleça uma forma de comunicação com ela. Percebeu que a criança autista interagiu na escola com o mundo das pessoas, coisas e fatos que a cercam. A autora acredita em um maior desenvolvimento dessas crianças quando possibilitada a sua interação com um meio onde prevaleçam as diferenças, pois a convivência com a diversidade permite ampliar as oportunidades de trocas sociais, concretizando o processo de inclusão escolar e social.

Estes autores ao relatarem suas experiências em intervenções, percebem que as pessoas com TEA se desenvolvem mais quando lhe são possibilitadas experiências de interação. Reforçam a ideia de flexibilização das práticas educativas. Uma educação inclusiva pautada no posicionamento ético: respeito, justiça e solidariedade.

2.2.2 Educação Musical para Pessoas com Necessidades Específicas

A educação musical tem sido reconhecida como elemento importante nos processos de desenvolvimento de pessoas com necessidades específicas. Segundo Bonilha e Carrasco (2007, p.2)

As artes consistem em um campo privilegiado no qual as diferenças individuais sejam valorizadas e reconhecidas, de modo que elas propiciem ações criativas e colaborativas entre as partes envolvidas no processo educativo (alunos, pais, professores). Pressupõe-se, portanto, que, no campo das artes, as pessoas com deficiência tenham direito a uma formação de qualidade, devendo ser garantido a eles o pleno acesso ao conhecimento inerente a todas as linguagens artísticas. Essas pessoas devem ser reconhecidas e legitimadas como artistas pela qualidade de seus trabalhos e não em função de suas deficiências.

A oportunidade em música envolve uma aprendizagem cotidiana dos alunos sobre os enfrentamentos dos desafios diários da vida, respeitando suas

características individuais e extraindo destas suas melhores possibilidades de produção artística (TAVARES, 2011). Dados da literatura trazem relatos importantes sobre as pesquisas relacionadas à um trabalho terapêutico a estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em ambientes de inclusão educacional musical.

Guimarães (2009) ao expor um trabalho prático terapêutico para por em foco a inclusão e o trabalho com classes heterogêneas enfatiza a busca de novos suportes e instrumentos. O autor acredita que a educação musical realizada a partir da busca de novos suportes simbólicos para a codificação e a decodificação do som e a elaboração de projetos de trabalho traz resultados positivos em classes inclusivas.

Da mesma forma que as pessoas com TEA são afetados pela música como forma de tratamento, podem também ser afetados pela Educação Musical. O fato de perceber a música e reagir de forma positiva em seu comportamento pode contribuir para o aumento das formas de expressão e emoções, na ampliação de habilidades sociais e de comunicação, revelando assim valores agregados pela interferência da música em relação a esta população (KATAGIRI, 2009). Estudos trazem relatos sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do espectro do Autismo (TEA) em turmas de educação musical.

Rodrigues, DeFreitas e Ludgero (2011) ao analisar a influência do aprendizado musical no desenvolvimento global de adolescente com transtorno autista inserido em turma de violoncelo em grupo percebeu uma ampliação em todas as áreas do desenvolvimento. Na área cognitiva desenvolveu a memória e a imitação. Na área psicomotora, mesmo que mais lentamente e com dificuldades na coordenação motora da mão e dos dedos, apresentou resultado positivo quando conseguiu tocar as músicas do conteúdo. Na área da linguagem, que no início se limitava a responder perguntas, passa a ganhar conteúdo e elaboração. Na área de atividade de vida diária no decorrer das aulas constatou-se a conquista da autonomia do estudante que passou a executar os comandos sem o auxílio do professor e com aumento de agilidade. Na área social, com o desenvolvimento da autonomia foi notado mudança de comportamento que passa a ser extrovertido, interativo.

Espinhaço (2012) ao demonstrar o que uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), inserida numa turma do ensino regular, pode realizar com os seus pares num contexto de sala de aula de Educação Musical percebeu que é possível incluir alunos com TEA numa turma do ensino regular, tendo como base um

Plano de Intervenção coerente delineado com a colaboração de todos os intervenientes no processo: professor de Educação Musical, aluno, família, Conselho de Turma e Direção da Escola.

Soares (2012) ao apresentar o relato de um caso de inclusão de aluno com diagnóstico de transtorno do espectro do autismo (TEA) em escola de música do estado de São Paulo que desenvolve desde 2006 o Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão (Papi) percebeu que até o momento os resultados têm sido muito satisfatórios e apontam para avanços no processo de aprendizagem musical do estudante com TEA.

A educação musical se revela como um importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e, por consequência, traz efeitos positivos que ajudam em seu desenvolvimento global. O aprendizado musical de pessoas com TEA está ligado à criação de um ambiente agradável proporcionado pela música, facilitando o aumento da atenção às tarefas abrindo, portanto o caminho de acesso das informações à sua compreensão (RODRIGUES, 2009).

Louro (2006) acredita que o diferencial entre um aluno com deficiência e um sem deficiência está no modo e no tempo em que cada um se apropria do conteúdo proposto. A música se revela como um meio de envolver pessoas, mesmo com diferentes graus de desenvolvimento, na realização de atividades em grupo, levando-se em consideração seus limites e potenciais (HENTSCHKE, 2003). Esta autora declara que existe um preconceito com relação ao que é fazer música, proveniente da ideia de que o acesso ao conhecimento musical estaria restrito aos talentosos e aos economicamente privilegiados. Para ela, todos são capazes de aprender e se expressar por meio da linguagem musical.

Louro (2006, p.67) com suas propostas pedagógicas para educação musical acredita que “[...] cumpre desenvolver metodologias eficazes dentro da educação musical para que esta abarque também as pessoas com necessidades especiais”.

A autora coloca a aquisição de conhecimentos e/ou habilidades específica como foco central dentro de um processo pedagógico musical, em que o estudante aprende uma matéria e/ou domina uma habilidade. “O aprendizado musical, de certo modo, é a questão central, ou seja, através do processo que envolve a aquisição de algum conhecimento na área musical, tem como objetivo atingir o ser em uma totalidade” (LOURO, 2006, p. 67).

A música, em primeira instância, invade o universo de pessoas com TEA pelo simples fato da sua presença no ambiente sendo captada por sua percepção. Ela afeta sua atenção, muda seu comportamento consigo mesmo e com os outros permitindo a interferência do professor que pode aproveitar para fornecer os recursos para imitação com possibilidades para improvisação e criatividade. O conteúdo e conceitos, portanto, devem ser aplicados considerando as limitações dos estudantes, lembrando sempre das possibilidades de desenvolvimento já comprovadas pelo uso da música, não sendo, portanto, o professor o elemento limitador (RODRIGUES, 2009)

2.2.3 Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Específicas

A educação profissional é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 1996, sessão IV-A artigo 36 e o capítulo III, cuja redação foi dada pela Lei 11.741 de 2008. Em seu parágrafo único ressalta que:

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

A educação profissional trata de uma educação visando o acesso ao mercado de trabalho. Para que se tenham profissionais competentes é necessária uma formação competente. A ideia da inclusão de pessoas com TEA, tanto na educação profissional quanto no mercado de trabalho é estabelecida pela lei e necessita ser um processo de certificação qualificada.

Na relação entre educação e mercado de trabalho, Kuenzer (2005, p.93), do ponto de vista da educação, estabelece o conceito de *inclusão excludente*, afirmando que:

As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver

problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

Kuenzer (2005) menciona que as diversas estratégias de inclusão visam apenas à melhora das estatísticas educacionais, resultando em um aprimoramento quantitativo em que se incluem para ao longo do processo excluir, devido a uma certificação vazia. A autora defende uma educação em que se estabeleçam as condições de igualdade, unitariedade e justiça social.

Araújo e Schmidt (2006) ao verificar as práticas que vêm sendo adotadas para inclusão de pessoas com necessidades específicas (PNE's) no mercado de trabalho e as eventuais dificuldades encontradas nesse processo, perceberam que as empresas não cumprem a Lei de Cotas afirmando que o maior empecilho para isso é a baixa escolarização das PNE's e sua baixa qualificação profissional; e as instituições educacionais criticam os processos adotados pelas empresas na contratação de PNE's, mas poucas oferecem escolarização para seus alunos, concentrando-se, em sua maioria, no desenvolvimento de habilidades básicas para o trabalho ou em capacitação profissional eventualmente diferente daquela exigida pelo mercado de trabalho.

Segundo Tanaka e Rodrigues (2003) o preparo de pessoas com necessidades específicas para o mercado de trabalho exige a construção de programas específicos que tenham como principal objetivo a adoção de práticas que possibilitem a entrada dessas pessoas no mercado de trabalho de forma competitiva.

A profissionalização é a finalidade de um estudante que faz um curso técnico. O direito das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo em relação ao acesso à educação profissional é garantido pela lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e estabelece diretrizes para sua consecução. O artigo 3º no inciso IV desta lei diz que é direito da pessoa com TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada especifica as implicações da pesquisa quanto aos critérios de escolha do local da pesquisa bem como a população escolhida como interlocutores da pesquisa. Expressa os procedimentos e instrumentos da coleta de dados para melhor compreensão do fenômeno investigado.

Foi adotada, para o alcance do objetivo proposto, a abordagem qualitativa devido à abrangência desta vertente de pesquisa, pela necessidade de coletar dados, tanto de natureza documental, como de percepções dos sujeitos, investigando o fenômeno em sua complexidade e em seu contexto natural.

A natureza subjetiva se justifica pela necessidade de captação de dados que envolvem opiniões e percepções dos sujeitos envolvidos como professores, diretor, estudantes e cuidadores.

Esta pesquisa é um estudo de caso pela característica peculiar de investigação que envolve este processo, procurando compreender o fenômeno pesquisado. Como técnica de coleta de dados foi utilizada a análise documental e entrevista semi-estruturada.

3.1 A Abordagem Qualitativa

A pesquisa qualitativa envolve dados descritivos cuja obtenção ocorre pelo contato direto do pesquisador com o ser objeto de pesquisa, André (2005, p. 47) afirma que esta abordagem se fundamenta em uma “perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”.

O acompanhamento dos dados torna o foco inicial cada vez mais claro no transcorrer do estudo. Constitui-se da tentativa de captura da perspectiva dos participantes em busca dos significados aplicados por cada um em relação ao objeto pesquisado (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Brandão (2000, p.36) complementa ressaltando que a utilização desta abordagem de pesquisa não indica ausência de sistematização, pois não há ciência sem método:

Defendo uma atividade séria, competente, honesta e rigorosa em todos os momentos de uma pesquisa, qualquer que seja a sua dimensão, qualquer que seja a sua duração, qualquer que sejam as suas intenções.

Para este autor o método é necessário como a direção para chegar ao lugar previsto. A pesquisa científica “era uma tarefa pautada pela objetividade, pela neutralidade e pelo rigor”, mas para o autor, o pesquisador, pode ser objetivo sem abrir mão da sua subjetividade.

3.2 Estudo de Caso

A escolha do estudo de caso se justifica pelo interesse em entender um caso particular, algo singular que tenha um valor em si mesmo, levando em conta o contexto e a complexidade (ANDRÉ, 2005; LUDKE e ANDRÉ, 2007). Stake diz que o conhecimento gerado por um estudo de caso é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor, baseado em populações de referência determinadas pelo leitor (STAKE *apud* ANDRÉ, 2005).

Nessa concepção, Merriam conclui que quatro características são essenciais em um estudo de caso qualitativo: *particularidade*, porque o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular; *descrição* significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição completa e literal da situação investigada; *heurística* significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado; e *indução* porque em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva, é descoberta de novas relações, conceitos, compreensão (MERRIAM *apud* ANDRÉ, 2005).

Para tanto, Stake (1995) distingue ainda três tipos de estudo de caso e entre estes optamos pelo que ele chama de *estudo de caso instrumental* por ser uma questão que um caso particular ajuda a elucidar (STAKE *apud* ANDRÉ, 2005).

Este é um estudo de caso do processo de formação no curso técnico em música de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Foi escolhida a Escola de Música da Universidade Federal do Pará, por ser uma escola técnica em música que já formou estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

A compreensão do processo de formação de estudantes com TEA contará com a participação do Diretor do Programa Cordas da Amazônia (PCA), do Coordenador do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), da Diretora da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), de dois estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) formados no curso técnico da EMUFPA e suas cuidadoras (FIGURA 2).

Seguindo indicações de Nisbett e Watts (1978), pode-se caracterizar o desenvolvimento dos estudos de caso em três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo, onde se estabelece os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; fase de coleta de dados ou de delimitação do estudo, onde o pesquisador faz perguntas, observa eventos e lê documentos; e fase de análise sistemática dos dados, quando a pesquisa se torna mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados (ANDRÉ, 2005).

3.2.1 Fase Exploratória

3.2.1.1 Aspectos Éticos

A dimensão ética estabelece a segurança ética de relação entre as partes envolvidas na pesquisa. Tal aspecto promove a formalização da pesquisa e a permissão para a utilização dos dados coletados na pesquisa preservando a identidade dos participantes que se propuseram a participar da pesquisa.

No procedimento para aquisição dos aspectos éticos o projeto de pesquisa foi apresentado aos interlocutores de pesquisa solicitando sua autorização para a coleta de dados que ao concordarem assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

3.2.1.2 Local de Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foi escolhida a Escola de Música da Universidade Federal do Pará, localizada na Av. Conselheiro Furtado, No. 2007 em Belém do Pará, onde funciona o Curso de Habilitação Profissional Plena de Técnico em Música, o PCA como um projeto de extensão da UFPA que recebe pessoas com transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem e o NAPNE que é o

núcleo de atendimento da EMUFPA que dá suporte aos estudantes da escola que demandam de atendimento específico.

3.2.1.2.1 Curso Técnico em Música da Universidade Federal do Pará - EMUFPA

A Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) é uma escola pública que fornece educação profissional de nível médio e superior certificando com diploma válido em todo o território nacional

A EMUFPA tem como objetivo:

- a) Ampliar o acesso ao ensino e à aprendizagem musical.
 - b) Desenvolver as capacidades de produzir, apreciar, pesquisar e ensinar música como competências para agir participativa e eficazmente no contexto sociocultural.
 - c) Oferecer condições de ensino musical nos níveis da educação infantil, fundamental, média e superior para aqueles que desejem se inserir no universo profissional da Música, de modo que possam desenvolver suas potencialidades, transformando-as em competências e habilidades para uma atuação musical efetiva.
 - d) Atender a demanda do mercado de trabalho musical da Amazônia, ao mesmo tempo ampliando suas possibilidades de absorção de profissionais, ao oferecer-lhe músicos e professores de música com habilidades e competências inovadoras, estendendo-se, assim, sua contribuição à pesquisa e desenvolvimento da Música na região.
 - e) Promover o fortalecimento das Artes - Música na região, enquanto área de conhecimento e de atuação profissional.
- (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2010, P.15)

A Estrutura Curricular da EMUFPA compreende, portanto, (a) Cursos Preliminares: Oficinas de Iniciação Instrumental e Preparatória ao Básico; (b) Curso Básico; (c) Curso Técnico; e (d) Curso Superior (EMUFPA, 2010). Esta pesquisa envolve o curso técnico oferecido por esta instituição. Segundo o seu projeto político pedagógico ¹(2010, p.17)

O Curso Técnico constitui-se a segunda etapa da Educação Profissional da EMUFPA. Visa proporcionar habilitação profissional de nível médio. No caso da EMUFPA, deve-se acrescentar ao disposto por lei a particularidade de que

¹ Projeto Político Pedagógico atual, enviado pela diretora da EMUFPA. O documento aprovado é do ano de 2010.

este nível se destina a alunos provenientes do Curso Básico ou de quaisquer outros ambientes musicais, desde que aprovados em processo seletivo.

A escola oferece Curso Técnico com habilitações em canto lírico, no Instrumento, Instrumentista de Orquestra e Instrumentista de Banda. O ingresso no curso técnico dá-se por duas maneiras: (a) se o estudante for proveniente do curso básico da instituição ou (b) advindo de outro ambiente musical por intermédio de um processo seletivo que consta numa prova de leitura, escrita e percepção musical e uma prova prática de instrumento. Os cursos têm carga horária mínima de 800 horas e máxima de 890 horas dependendo da habilitação escolhida.

3.2.1.2.2 *Programa Cordas da Amazônia: O Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem*

O Programa Cordas da Amazônia (PCA), proporciona oportunidades em música para pessoas de diversos segmentos da sociedade. Vinculado à Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), o PCA foi instituído em 2006, pelo professor Dr. Áureo Deo de Freitas Junior, através da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará (PROEX/UFPA), atendendo aos três pilares da universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.

O Programa consiste em um trabalho educativo com (a) graduandos da Universidade Federal do Pará, que desejam desenvolver pesquisa científica; (b) instrumentistas, que desejam ser professores de instrumentos de cordas friccionadas; e, (c) crianças, adolescentes, e adultos, que desejam aprender a tocar um instrumento de cordas friccionadas, oportunizando a estes o contato com a música erudita (RODRIGUES, BATISTA, NOBRE, 2012).

O PCA se desdobra em cinco projetos (FIGURA 2): (a) Violoncelo em grupo; (b) Viola em grupo; (c) Violino em grupo; (d) percussão em grupo; e (e) projeto novos talentos CAPES. Além dos projetos, estão vinculados ao PCA dois Grupos de Pesquisa: (a) Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem; e (b) Cordas Friccionadas. Esta pesquisa versa sobre o grupo de pesquisa Transtorno do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem por este ser destinado à inclusão de

crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Síndrome de Down, Dislexia e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

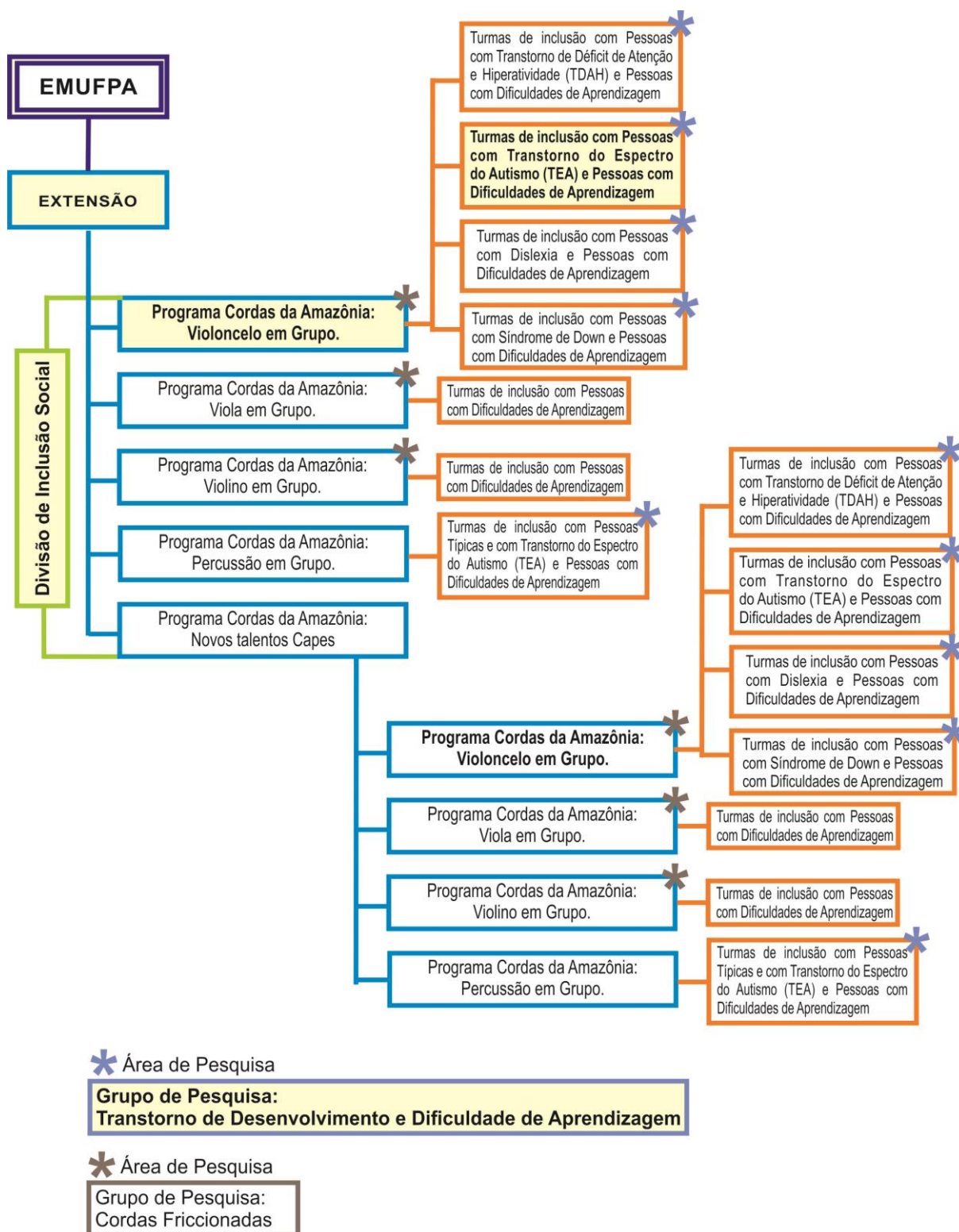


FIGURA 3: Fluxograma da Estrutura do PCA com ênfase nos objetos pesquisados

O Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento² e Dificuldade de Aprendizagem³ (TDDA) é formado por graduandos, graduados, pós-graduandos e pós-graduados nas áreas de música, artes visuais, letras, pedagogia e psicologia, interessados em pesquisa científica no que tange à investigação do aprendizado e dos efeitos da educação musical no comportamento de estudantes com diagnóstico de Transtorno do desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem (TDDA).

O mesmo iniciou em 2008, com quatro equipes voltadas, cada uma, ao estudo sobre pessoas com os referidos diagnósticos: TEA, TDAH, Dislexia e Síndrome de Down. Além disso, estes dedicaram-se ao levantamento de pesquisas sobre as formas de inserção de crianças e adolescentes em aulas de música.

Para isso, foram realizadas revisões sistemáticas da literatura em artigos teóricos e empíricos em bases indexadas relacionadas à educação musical, autismo/TDAH/dislexia/Síndrome de Down e psicologia, que tinham como metodologia o relato de experiência profissional, trabalhos teóricos e relatos de pesquisas empíricas, realizadas no Brasil ou exterior, dando preferência a trabalhos que envolviam a música como ferramenta de intervenção.

Em 2009 iniciaram as intervenções ⁴para crianças e adolescentes com TDAH e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem (DEFREITAS, NOBRE, NASCIMENTO, SILVA, VILHENA, 2012; DEFREITAS, NOBRE, SILVA, 2013). E em 2010, as para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem (RODRIGUES, SILVA, DEFREITAS, NOBRE, 2012; RODRIGUES, FERREIRA, NOBRE, 2012).

As turmas de inclusão do PCA são formadas com Pessoas com diagnóstico de algum transtorno TDAH/TEA/Dislexia/Síndrome de Down e pessoas com Dificuldades de Aprendizagem que envolvem o contexto de pobreza, de risco e vulnerabilidade social que dificultam seu desenvolvimento acadêmico (ALBUQUERQUE, 2013).

² Transtornos do desenvolvimento evidencia-se a presença “de algum distúrbio do Sistema Nervoso Central do indivíduo, portanto, um problema neurológico, relacionado a uma falha na aquisição ou no processamento, ou no armazenamento de informação” (CIASCA, 2003, p.5). São transtornos crônicos de origem neurológica que concentram-se na figura do indivíduo, como o TEA, TDAH, Dislexia e Síndrome de Down (DEFREITAS & NOBRE, 2008).

³ Dificuldade de aprendizagem são fatores externos que possivelmente podem influenciar no aprendizado musical de pessoas sem diagnóstico de transtornos do desenvolvimento, por exemplo atrasos, falta de material de ensino (violoncelo, arco, partituras), baixa frequência nas aulas, fatores sócio-financeiros. (RODRIGUES, 2012; NOBRE, 2011).

⁴ Segundo o dicionário Aurélio intervenção é a ação de intervir, mediação, intercessão. No PCA este termo é utilizado para indicar a ação de reforço ou assistência específica ao estudante em relação ao aprendizado musical.

Foram realizadas em 2010 duas intervenções, com duração de três meses cada, e regime semestral, com aulas de violoncelo em grupo para crianças e adolescentes dentro do TEA, e crianças sem diagnóstico de transtorno (RODRIGUES; SILVA; DEFREITAS; NOBRE, 2010; RODRIGUES; DEFREITAS; LUDGERO, 2011).

Em seu processo de ensino, promove oportunidades de experiências musicais, nas quais os estudantes têm o contato com a música por intermédio da vivência lúdica com o instrumento violoncelo ou com instrumentos de percussão, conhecendo-os, bem como suas técnicas básicas pela imitação e repetição, sem os rigores técnicos geralmente trabalhados de forma pontual em ensinamentos formais da música. Concomitantemente, são abordados aspectos teóricos, que fornecem subsídios à apreensão e reconhecimento das notas, figuras musicais, claves, compassos, pausas, ritmos e leitura de partitura. Tavares (2011), ao comentar sobre o projeto Transtorno de Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem coloca que:

A proposta visa oportunizar melhoria de qualidade de vida e valorizar a autoestima por intermédio do ensino do violoncelo (...) investiga[ndo-se] os efeitos da música no desempenho dos participantes, principalmente no que diz respeito à inclusão social e equilíbrio emocional. (TAVARES, 2011, p. 56, parênteses acrescentados)

A partir de 2012, além das intervenções para crianças e adolescentes com TEA, no instrumento violoncelo, o projeto começou a atender crianças com o referido transtorno, em turmas de percussão.

Ao final de cada intervenção os resultados das avaliações regulares realizadas definem o ingresso das crianças que mostraram aptidão e consentimento dos pais para vincularem-se a turmas já existentes do Programa Cordas da Amazônia. Deve-se ressaltar que a continuidade das crianças com TEA aplica-se exclusivamente às turmas de Violoncelo, visto que as intervenções em percussão são de caráter de pesquisa e não há turmas regulares, dentro do projeto ou escola, para as quais as crianças possam ser remanejadas.

O Grupo de Pesquisa Transtorno de Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (TDDA) do Programa Cordas da Amazônia (PCA), ao iniciar as intervenções percebeu a necessidade da criação de um departamento que pudesse oferecer suporte psicológico e educacional às intervenções. Sendo assim, em 2009, foi criado o Departamento de Inclusão Social, que no ano seguinte se tornou Divisão

de Inclusão Social (DIS) formado pelo grupo de pesquisa TDDA, cujos integrantes atuaram como voluntários ou bolsistas, na formação continuada de professores, no oferecimento de suporte psicológico; e no auxílio de professores nas intervenções propostas pelo PCA (FARIAS, 2009; TAVARES, 2010; ALBUQUERQUE, 2013).

3.2.1.2.3 Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE

O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é uma ação governamental criada para dar suporte a estudantes com necessidades específicas em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Foi instalada na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) no ano de 2012 para atender estudantes de música com necessidades específicas.

3.2.1.3 Os interlocutores da presente pesquisa

Os interlocutores de pesquisa foram:

- Diretor do Programa Cordas da Amazônia (PCA/UFPA), Professor Doutor Áureo Deo de Freitas Júnior fundador do PCA;
- Coordenador do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (NAPNE/EMUFPA), Professor Doutor Áureo Deo de Freitas Júnior. Assumiu a função desde 2012 autorizado pela portaria 147/2014;
- Diretora da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), Professora Doutora Valéria Cristina Marques, que desde 1994, é professora do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará e atualmente é Diretora da Escola de Música da mesma Universidade;
- Dois (n=2) estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo formados no curso técnico da EMUFPA
 - *Estudante 1:* Tem 30 anos, foi diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo aos dois (n=2) anos de idade. Começou a estudar música aos vinte e um (n=21) anos e hoje é formado no curso técnico

em orquestra com o instrumento violoncelo pela EMUFPA em 2014 (Estrutura curricular- ANEXO 2).

- *Estudante 2*: Tem 23 anos, foi diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo aos dois (n=2) anos de idade. Começou a estudar música aos dezoito (n=18) anos e hoje é formado no curso técnico em piano pela EMUFPA em 2014 (Estrutura Curricular – ANEXO 1).

- respectivos cuidadores dos estudantes formados no curso técnico em música da EMUFPA com Transtorno do Espectro do Autismo

3.2.2 Fase de Coleta de Dados

Os procedimentos e os instrumentos de pesquisa foram orientados pelos objetivos que a norteiam. Foram selecionados a análise documental e entrevistas semi-estruturadas descritos abaixo:

3.2.2.1 Análise Documental

A análise documental se justifica pela necessidade de complementação de informações obtidas por outras fontes (ANDRÉ, 2005). Foi prevista neste trabalho para obtenção de dados em arquivos e publicações de natureza histórica que auxiliaram no esclarecimento do processo de formação em música dos estudantes pesquisados como complementação de informações obtidas nas entrevistas.

Para o alcance do segundo objetivo específico (descrever a ação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas da Escola de Música da Universidade Federal do Pará), relacionada aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), abrangeu-se a Constituição Federal de 1988, produções bibliográficas provenientes de pesquisas a respeito da história da EMUFPA relacionadas a inclusão educacional (BARROS E GOMES, 2004; PAIVA, 2013), bem como a Nota Técnica nº106/2013 MEC/SECADI/DPEE que esclarece sobre a implementação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica.

3.2.2.2 *Entrevistas Semi-estruturadas*

A entrevista semi-estruturada é um instrumento de coleta de dados que julgamos adequada para o objetivo proposto, visto que o interesse neste momento da pesquisa é, além da coleta de dados, a captação de percepções. Geralmente, as entrevistas qualitativas tendem a ser pouco estruturadas. Não preveem uma ordem rígida estabelecida para as perguntas, transcorrendo como uma conversa, promovendo, relatos verbais dos sujeitos alcançando informações sobre os estímulos ou experiências a que estão expostos.

Considerando o interesse do pesquisador em compreender o significado de eventos, situações, processos ou personagens, este permite que a entrevista siga por conta dos entrevistados, preservando-se a flexibilidade na exploração das questões (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004, p.168). Estes autores afirmam que “Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (Ibid., p.168).

Esta modalidade de instrumento utiliza o tempo disponível ou apenas o necessário para o desfecho do assunto em pauta e permite aprofundamento e inserção de outras questões relacionadas ao foco central de investigação acadêmica.

A partir da elaboração dos roteiros, compostos de perguntas abertas, estas foram realizadas com os interlocutores de pesquisa deixando espaço para manifestações espontâneas.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com o Diretor do Programa Cordas da Amazônia (PCA/UFGA) (APÊNDICE B), o Coordenador do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE/EMUFPA) (APÊNDICE C), a Diretora da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) (APÊNDICE D), dois (n=2) estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo formados no curso técnico a EMUFPA em 2014 (APÊNDICE 5) e suas respectivas cuidadoras (APÊNDICE E).

As entrevistas foram efetuadas individualmente e agendadas previamente com os participantes. Todas foram gravadas em dois (n=2) aparelhos de MP4 com permissão e autorização escrita dos entrevistados. Na entrevista com os estudantes o roteiro sofreu adequação de vocabulário.

Objetivos Específicos	Procedimentos / Instrumentos de pesquisa	Documentos	Sujeitos
Identificar o papel do Programa Cordas da Amazônia (PCA) na inserção de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para o aprendizado musical	Entrevista semi-estruturada		- Diretor do Programa Cordas da Amazônia (PCA/UFPA)
Descrever a ação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), relacionadas aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	Análise documental e Entrevista semi-estruturada	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição Federal de 1988 - Livro Memória e História: 40 anos da Escola de Música da UFPA (BARROS E GOMES, 2004) - Dissertação de Mestrado - Educação Musical no Programa Cordas da Amazônia: Descrição Analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo (PAIVA 2013) - Nota Técnica nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenador do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE/EMUFPA) - Diretor da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA);
Analisar o processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Curso Técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).	Entrevista semi-estruturada		<ul style="list-style-type: none"> - Dois (n=2) estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo formados no curso técnico da EMUFPA - Respectiveos cuidadores dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo formados no curso técnico em música da EMUFPA.

QUADRO 1: Coleta de Dados

3.2.3 Fase de análise sistemática dos dados

Os dados obtidos na entrevista semi-estruturada foram transcritos literalmente, categorizados e analisados juntamente com os documentos evocados na pesquisa.

Para análise dos conteúdos, as respostas foram agrupadas em blocos e separadas em categorias de análise de acordo com os objetivos específicos.

Foi analisada a percepção dos atores envolvidos nas concordâncias e discordâncias.

4. RESULTADOS: O Processo de Formação em Música

A sequência deste trabalho apresenta os resultados da pesquisa realizada em cumprimento ao objetivo geral de compreender o processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). Em seus desdobramentos visa-se identificar, descrever e analisar os atores envolvidos nesse processo e promover o diálogo com os interlocutores de pesquisa e autores de referência.

4.1 O papel do Programa Cordas da Amazônia (PCA) na inserção de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para o aprendizado musical

O interesse diante das oportunidades é capaz de promover condições de transpor barreiras durante uma trajetória de vida. A oportunidade em música surge neste cenário como um elemento fundamental, apresentando possibilidades de formação para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O Programa Cordas da Amazônia (PCA), projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), segundo o relato do seu Diretor e fundador, Prof. Dr^o. Áureo Deo de Freitas Junior, agrega à sua proposta o ensino de música para pessoas com necessidades específicas.

A ideia de atender estudantes com TEA no PCA, segundo o Diretor do programa, surgiu por três motivos: O primeiro, atribuído à necessidade de criar um programa que se assemelhasse ao Programa Cordas norte americano o *String Project*. O Diretor explica que:

Como cientista, como pesquisador eu precisava fazer algo diferente, eu não podia pegar o modelo deles e implantar aqui, então eu tive que pensar algo que nenhum programa, o Projeto Guri e nem o Projeto Cordas Norte-Americano fazia. Então veio a ideia de unir um programa cordas onde eu contemplaria crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e crianças e adolescentes com transtorno do desenvolvimento. Eu acredito que o nosso Programa Cordas da Amazônia seja o único em que dê ênfase a pessoas com necessidades específicas. (PROF. DR^o. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, DIRETOR DO PCA 06/02/2014)

O segundo motivo, atribui-se à necessidade de adequações políticas, dada a necessidade do Diretor do PCA se ajustar como Professor da Universidade Federal do Pará:

Eu acredito que tenho que fazer o que é deliberado lá em cima [...]. Então eu percebi que o MEC estava exigindo esse tipo de atendimento e não é só o MEC não, a UNESCO, ONU que são o grito social mundial, então eu mapeei o meu território de trabalho e vi que esse público não estava sendo atendido. Foi aí que surgiu a proposta contemplada (PROF. DRº. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, DIRETOR DO PCA 06/02/2014).

O terceiro motivo da criação do PCA se deu a partir do mapeamento das necessidades em Belém do Pará que se concretizou pelo depoimento de mães que percebiam habilidades voltadas para as artes musicais em seus filhos com TEA, mas não viam oportunidades em escolas especializadas em música. Segundo o Prof. Dr. Áureo de Freitas:

O *Estudante 2*, embora ele não seja aluno de violoncelo, ele é um pianista, mas ele foi o aluno em que eu comecei a idealizar o programa, foi por conta do depoimento da mãe dele desesperada que queria que o filho estudasse música que eu terminei criando assim, toda essa proposta, essa proposta do autismo.

Assim efetiva-se a proposta do PCA com metodologia para aulas de instrumento em grupo e público alvo advindo de uma demanda estabelecida por lei e por necessidade. A partir de então se vislumbra o alcance dos ideais dos sistemas educacionais inclusivos, relatados por Carvalho (2004) que envolvem o direito à educação e a igualdade de oportunidades, o que não significa um modo igual de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita em função de suas características e necessidades individuais; além de oferecer o direito a participação e aprendizagem com o suporte adequado advindo de escolas responsivas e de boa qualidade.

Durante sua vivência, na tentativa de incluir sem uma preparação adequada o Prof. Dr. Áureo de Freitas declara que:

Uma das primeiras tentativas foi um autista clássico, mas ele praticamente tinha que usar capacete, pois saía quebrando tudo, então eu falei assim: nós não podemos aceitar se não entendemos nada sobre autismo ainda, então

nós começamos a fazer revisão da literatura, e entender mais acerca do Transtorno do Espectro do Autismo (PROF. DR.º. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, DIRETOR DO PCA 06/02/2014).

Esta experiência comprova o que Carvalho (2004) diz acerca da prática da inclusão sem o devido preparo. A autora ressalta que a inclusão física não garante a inclusão na aprendizagem.

Depois desta primeira experiência frustrada o Prof. Dr. Áureo de Freitas decidiu então formar um grupo de pesquisa denominado Projeto Transtorno de Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (TDDA), para tratar especificamente destes assuntos dentro do Programa Cordas da Amazônia.

A pesquisa deste grupo iniciou com revisões sistemáticas da literatura a fim de ter um mapeamento teórico acerca de pessoas com Transtorno de Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, dentre os quais se encontrava o TEA.

Os profissionais e estudantes envolvidos neste grupo de pesquisa eram provenientes de diversos seguimentos (graduandos e pós-graduandos de áreas como Letras, Música, Pedagogia, Psicologia etc.). Reuniões periódicas eram realizadas com objetivo de se elaborar uma abordagem em educação musical para pessoas com os mais variados transtornos, dentre os quais, o TEA. Desta parceria emergiram pesquisas referentes a cada seguimento envolvido que serviram de apoio para a efetivação da proposta.

Com a implementação das intervenções, inicialmente foram atendidos estudantes com TEA leve, em turmas de violoncelo em grupo, formadas por no máximo 15 crianças, das quais 3 deveriam ter o diagnóstico de TEA leve. As aulas aconteciam duas (n=2) vezes por semana com duração de 45 minutos cada aula.

Uma vez que as intervenções organizadas visavam, além da inclusão social de crianças com TEA, a construção de pesquisas que dessem subsídio à formatação efetiva de uma metodologia de ensino para este público, a dinâmica de seleção, em relação às turmas de inclusão de estudantes com TEA leve, aconteciam de acordo com a proposta metodológica de cada pesquisador podendo ser por demanda já estabelecida ou por demanda espontânea. No caso da demanda estabelecida o Prof. Dr. Áureo de Freitas explica que:

Os pesquisadores definem: “nós queremos estudar crianças com autismo, na faixa etária de seis anos a oito anos”, então para aquelas turmas nós só

podemos aceitar aqueles alunos. Agora que fique bem claro que aqui não é um programa de exclusão é porque nós precisamos estudar. A nossa filosofia é que nós primeiramente precisamos saber como eles se comportam como eles aprendem pra depois nós deliberarmos resultados e implantar na escola toda. Nós não podemos dar um passo maior do que a nossa perna (PROF. DR.º. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, DIRETOR DO PCA 06/02/2014).

No que se refere à demanda Espontânea, por sua vez, o Prof. Dr. Áureo de Freitas explica que:

Eu como pesquisador estou interessado no aprendizado musical: quero saber se eles aprendem; como eles aprendem; quantos eu consigo colocar dentro de uma sala de aula. Então, neste caso, eu vou pela demanda espontânea. Eles aparecem e eu coloco em sala de aula. Mas, por uma questão humanitária, eu não sei dizer não para as pessoas, então quando chega algum, um adolescente, com foi o caso do *estudante 1*, que é um adulto, que a mãe me implorou, eu dei um jeitinho e coloquei ele aqui na escola de música, foi um menino que passou a vida inteira recebendo não, um não na cara (PROF. DR.º. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, DIRETOR DO PCA 06/02/2014).

Os estudantes, antes de começarem as aulas de música, são avaliados por uma equipe multifuncional formada por voluntários da área da saúde, como forma de se traçar, especialmente seus perfis comportamentais. Durante as aulas de música, por sua vez, os estudantes passam por três avaliações do desenvolvimento do aprendizado musical.

Primando pela inclusão social, não somente os alunos com TEA leve têm oportunidades de desenvolver habilidades musicais, os estudantes com TEA moderado e severo iniciam o processo de musicalização por intermédio das aulas de percussão, com duração de 30 minutos cada, pelo período de três meses, sendo uma aula voltada também à compreensão de comandos. Depois deste período, alunos que não demonstram comprometimentos motores finos são encaminhados para as turmas de violoncelo em grupo, já existentes no PCA.

A partir deste ano, 2014, o tempo de participação dos estudantes ficará limitado a um ano, uma vez que a demanda de estudantes a cada semestre tem aumentado, dificultando assim o funcionamento do projeto. Segundo o Prof. Dr. Áureo de Freitas:

Nós iniciamos cometendo um grande erro. Eles tinham uma data para entrar e não tinha data pra sair do programa. Quando foi no ano passado nós sentimos a dor de um colapso, estava tão grande, era tanta gente que este

ano nós vamos decidir o seguinte: o aluno vai ter uma data pra entrar e uma data pra sair. Se eu não me engano será uma duração somente de um ano (PROF. DR^o. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, DIRETOR DO PCA 06/02/2014).

O PCA é de caráter inclusivo, mas atua na área de educação musical e não tem a intenção de tratamento terapêutico com a música. Este conflito é sempre recorrente principalmente por parte dos pais que anseiam por tratamento para os filhos, como menciona o Prof. Dr. Áureo de Freitas: “Muitos pais vêm pra cá achando que é terapia e nós não somos terapeutas musicais isso ficou bem claro e o grande problema também é que isso aqui é uma escola técnica, uma escola técnica!”.

O PCA, ao se deparar com estudantes que demonstram habilidades musicais e possibilidades de continuidades, procura encaminhá-los para o prosseguimento dos estudos em música.

Eu gosto muito de pensar na educação continuada embora seja muito perigoso esse pensamento. Mas quando o aluno entra na escola de música, no programa, eu fico pensando sempre na escola técnica e na graduação. E eu acho que quando o aluno avança muito rápido, se ele estiver legalmente perante o MEC eu dou logo um jeito de verticalizar, até porque hoje em dia tem tanto sistema de cotas e facilita e muito pra alguns deles (PROF. DR^o. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, DIRETOR DO PCA 06/02/2014).

Durante o projeto TDDA, já foram presenciados alguns casos de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que se desenvolveram musicalmente a ponto de ter condições de ingressar no curso técnico da EMUFPA para realização do curso profissional. O Prof. Dr. Áureo de Freitas faz menção destes casos relevantes de estudantes com TEA que apresentaram desempenho satisfatório no aprendizado musical:

Tem o caso do *estudante 1* que entrou no curso de instrumentista de orquestra e concluiu o curso e agora nós temos outros que só estamos dependendo do término do ensino fundamental (PROF. DR^o. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, DIRETOR DO PCA 06/02/2014).

O mais novo projeto aprovado pelo Programa Cordas da Amazônia foi o Novos Talentos CAPES, que visa oportunizar uma educação na perspectiva da educação

inclusiva a crianças com necessidades educacionais específicas, por intermédio da conscientização de docentes da Educação Básica, preparação de novos educandos e no desenvolvimento de estratégias que auxiliem educadores a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem do público inclusivo com crianças e adolescentes típicos, com TEA, TDAH, dislexia e síndrome de Down viabilizando o estímulo e a ressignificação da prática docente.

Com este projeto, o PCA, segundo o Prof. Dr. Áureo de Freitas, está trazendo para a Escola de Música da UFPA “sessenta alunos, sendo que dezesseis vagas para cada transtorno”. O projeto Novos Talentos CAPES também vem treinando voluntários, dentre eles graduandos, mestrando e doutorandos, bem como professores das escolas públicas de ensino básico com palestras referentes aos transtornos.

A diretora da EMUFPA, Prof^a. Dra. Valéria Cristina Marques, comenta sobre o trabalho realizado pelo PCA, ressaltando os resultados que são visíveis pela comunidade: “Eu sei do trabalho do Áureo, eu sei dos resultados do trabalho do Áureo e da importância do trabalho dele lá na escola também no sentido de despertar outros professores para receber alunos com necessidades específicas”.

O Programa Cordas da Amazônia demonstra, portanto, uma ação efetiva diante da inserção de pessoas com TEA na aprendizagem e atividade musical. Embora reconhecendo suas limitações, diante do quadro apresentado, este programa revela o seu pioneirismo nesta inserção e ainda se mantém como um elemento de pesquisa na área para a abertura de novas frentes de ação.

4.2 A ação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), relacionada aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA);

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 garante a educação como um direito de todos de tal modo que pessoas com necessidades específicas têm direito a uma educação que vise seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) vem há 50 anos formando profissionais na área da música. Por volta dos anos 90, Barros e

Gomes (2004, p.87) relatam que “a direção da escola, ao ser procurada por mães que tentavam a música como meio de comunicação de seus filhos com o mundo, passou a receber crianças consideradas especiais”.

A prática mostrou que havia necessidade de estruturação tanto arquitetônica quanto de capacitação de professores para realizar este atendimento. Já que a necessidade do momento era de receber um (n=1) estudante cego, duas (n=2) professoras realizaram um curso intensivo de um mês de musicografia Braille em Brasília e o Instituto Álvares de Azevedo, em Belém, ministrou aulas de Braille para um grupo de pessoas na qual foram preparados professores e alunos do SAM (Sociedade Amigos da Música) atual EMUFPA. Até então este foi o único estudante com necessidades específicas atendido pela EMUFPA durante sua existência.

Paiva (2013, p.36) relata outro fato relacionado ao atendimento a pessoas com necessidades específicas na EMUFPA ocorrido aproximadamente vinte (n=20) anos depois. A autora revela que no segundo semestre de 2011 “foi aberto um processo judicial envolvendo uma criança com Síndrome de Down e a direção da Escola de Música da UFPA (EMUFPA)”. Devido este processo, em 2012, o Ministério Público determinou a institucionalização da Inclusão Educacional de Pessoas com Necessidades Específicas na EMUFPA.

Em cumprimento do que foi estabelecido por uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), ação chamada de TEC NEP, foi criado o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

O TEC NEP é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (SOUZA, 2010, s/p).

O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) visa preparar a instituição para o atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas, providenciando a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno, bem como na articulação de pessoas, instituições e

desenvolvimento de ações do programa no âmbito interno, com o auxílio de sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais, além de técnicos administrativos, docentes, estudantes e pais.

O coordenador do programa do MEC, Franclín Costa do Nascimento, ressalta que o “objetivo principal do núcleo é criar uma cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de atitude” (SOUZA, 2010, s/p).

Conforme o que está estabelecido para que o NAPNE funcionasse a contento deveriam ser observadas todas as exigências de recursos materiais, humanos, didáticos, estruturais e financeiros tudo mantido pelo governo federal. Nesse sentido, o NAPNE foi institucionalizado na Escola de Música da Universidade Federal do Pará em 2012 por questões políticas, segundo relato do seu coordenador na EMUFPA, Prof. Dr. Áureo de Freitas. Ele disse que recebeu a portaria de coordenador do NAPNE pelo Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará (ICA/UFPA) e acredita ter atendido todos os pré-requisitos exigidos:

Eu tinha recursos humanos e recursos materiais, eu já vinha coordenando a DIS que é a Divisão de Inclusão Social que tem os mesmos objetivos, sendo que a DIS é o “primo muito rico” do NAPNE, então eu comecei a divulgar pra sociedade e até pro MEC que nós já temos um NAPNE aqui, mas os recursos que o MEC deveria enviar pra cá, pra gente institucionalizar o NAPNE, nunca chegaram (PROF. DRº. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, COORDENADOR DO NAPNE 06/02/2014).

Os recursos materiais que o MEC iria enviar para que o NAPNE cumprisse o seu papel na escola de música em relação à adaptação do espaço físico e currículo, conforme a necessidade de cada estudante, “atenderia unicamente alunos com deficiência visual”, é o que disse o coordenador do NAPNE, não alcançando assim outros estudantes com necessidades específicas. Portanto, os estudantes com TEA não seriam atendidos.

A Divisão de Inclusão Social (DIS) já funcionava na EMUFPA com voluntários de diversos segmentos atendendo apenas a estudantes do Programa Cordas da Amazônia (PCA) e a ideia de estabelecer o NAPNE na EMUFPA surgiu pela necessidade de expansão do atendimento para toda a Escola de Música da UFPA, mas o atendimento continuou precário porque, segundo o coordenador, o que foi estabelecido de direito não aconteceu de fato.

A DIS só tem condições, já que eu trabalho com voluntários, de atender os alunos do Programa Cordas da Amazônia da EMUFPA. Nós não temos condições de atender toda a EMUFPA, é impossível, humanamente impossível (PROF. DR. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, COORDENADOR DO NAPNE 06/02/2014).

Como possibilidades de solução, neste ano de 2014 a direção da EMUFPA solicitou que fosse enviado um requerimento pedindo bolsas PROAD (Pró-Reitoria de Administração) para trazer um assistente social, um pedagogo e um psicólogo.

Se o NAPNE entrou na EMUFPA para suprir as necessidades globais da instituição para que esta pudesse atender os estudantes com necessidades específicas pode-se prever que deveria ser feito um levantamento das necessidades para obtenção dos recursos para que este atendimento fosse suficiente.

Por intermédio de uma reunião com a direção da EMUFPA o Prof. Dr. Áureo de Freitas revela que “A Escola de Música não tem um mapeamento dos seus alunos com transtorno de desenvolvimento, eles não sabem”. A diretora da EMUFPA, Prof^a. Dra. Valéria Cristina Marques, por sua vez, se queixa do envio esporádico dos relatórios do NAPNE não dando condição de um trabalho sistemático para o atendimento satisfatório a esta população.

Os relatórios não têm vindo com tanta frequência que deveriam vir ou que poderiam vir, até porque também, [...] todos nós somos tão sobrecarregados, com tantos afazeres, que coisas desse tipo passam despercebidas. (PROF^a. DRA. CRISTINA MARQUES, DIRETORA DA EMUFPA 07/03/2014).

A falta de conhecimento das necessidades e a deficiência de comunicação entre os diversos segmentos na EMUFPA podem ter sido algumas das causas da dificuldade de acesso aos recursos oferecidos pelo NAPNE. Prova disso está no relato do coordenador do NAPNE que expressa que o DIS continuou sendo o meio mais eficiente e o NAPNE atendeu apenas a um estudante.

O NAPNE da EMUFPA que por intermédio da DIS do Programa Cordas da Amazônia, já vinha atendendo os alunos do Programa Cordas da Amazônia que é da Escola de Música. Nós atendemos os alunos com autismo, com dislexia, com TDAH e com síndrome de down. Então todos esses alunos nós sempre consideramos alunos do NAPNE também, mas na verdade é das duas e que uma deveria complementar a outra, os recursos seriam

compartilhados. Quanto a escola de música, eu como coordenador do NAPNE consegui atender um único aluno da Escola de Música (PROF. DR. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, COORDENADOR DO NAPNE 06/02/2014).

Este relato também denota a dificuldade na definição clara de papéis na área de atuação do NAPNE e do DIS dentro da EMUFPA bem como na maneira de adquirir e aplicar os recursos de cada um desses segmentos.

Para o ingresso nos cursos técnicos da Escola de Música da UFPA até o ano de 2011 as pessoas com necessidades específicas, no ato da inscrição, solicitavam o atendimento específico para a realização da prova. Até então não havia sistema de cota para estes.

A partir do ano de 2012, em cumprimento ao Decreto 6.969/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em especial nos artigos 9, 24 e 30 que diz respeito à acessibilidade, a educação e a participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte, respectivamente, o edital para o ingresso na EMUFPA oferece reserva de vagas para pessoas com deficiência:

- 3.1 É assegurado o direito à inscrição no presente concurso público a todo candidato com deficiência;
 - 3.2 O candidato com deficiência será avaliado no concurso com os demais candidatos, no que se refere ao conteúdo das provas, ao horário, ao local de aplicação das provas e à nota mínima exigida para ingresso nos cursos;
 - 3.3 Para aprovação no certame levar-se-á em consideração a habilidade mínima exigida pelo instrumento (Decreto 3.298/1999 – art. 28, inc.2)
 - 3.4 O Processo Seletivo 2013 prevê uma reserva de vagas para o candidato com Autismo, Dislexia ou TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). A reserva está disposta da seguinte forma: uma (n=1) vaga para **Curso Técnico em instrumento – Violoncelo** e uma (n=1) vaga para **Curso Técnico em Instrumento – Piano**.
 - 3.5 Os candidatos com deficiência concorrerão apenas entre si na disputa das vagas reservadas.
- (EDITAL Nº 002/2012, p. 3)

No edital 001 do ano de 2013 foi retirada a reserva de vaga para Curso Técnico em Instrumento – Piano e o ponto 3.5 também foi excluído no referido edital. A diretora da EMUFPA reconhece que:

Os candidatos com necessidades específicas eles devem ter, eles têm direito inclusive por lei, de uma prova específica pra eles. [...]. Eles têm direito a serem tratados de maneira específica porque quando a gente trata esses alunos de maneira específica à gente promove a equidade. Eu não posso

tratar pessoas diferentes da mesma maneira porque aí eu não promovo a equidade então esses alunos com certeza deveriam sim ter um processo de, não um processo de seleção que seja diferente, mas a maneira de fazer o processo de seleção deve ser diferente (PROF^a. DRA. CRISTINA MARQUES, DIRETORA DA EMUFPA 07/03/2014).

O coordenador do NAPNE ressalta que somente uma professora foi pedir assistência ao setor de inclusão social para atendimento de um estudante com necessidades específicas. Segundo ele, o estudante precisou ir para a classe de violoncelo para ser atendido.

O aluno que terminou se tornando aluno de violoncelo, era um aluno com transtorno de hiperatividade. Quando a gente começou a acalmar esse aluno, que o bichinho era brabo, a primeira vez, quando ele se enfurecia ele saía quebrando tudo, nós conseguimos conter esse garoto, então finalmente ele foi encaminhado para o violino de novo (PROF. DR. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, COORDENADOR DO NAPNE 06/02/2014).

Outro estudante de violino, com síndrome de Down, também precisou ser atendido nas turmas de violoncelo. Segundo o coordenador do NAPNE “foi criado um laboratório somente por causa do garotinho, a gente espera que um dia ele volte não sei, pro violino no caso, mas eu acho que isso nunca vai acontecer”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC,2008), prevê que as pessoas com necessidades específicas têm o direito ao acesso à educação profissional e ao devido suporte. Sendo assim, não se pode esperar que todos os estudantes da EMUFPA que tenham necessidades específicas sejam obrigados a passar pelo violoncelo para receber atendimento: da mesma forma que o estudante típico tem direito de escolher o instrumento que quer tocar, o estudante com necessidades específicas também precisa ter acesso a esse direito.

O NAPNE da EMUFPA espera atuar nesse sentido, de forma a oferecer suporte que proporcionem a garantia destes direitos. O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A necessidade é patente para a escola como um todo desde que se faça um levantamento das necessidades existentes para serem tomadas as devidas providências.

A diretora da EMUFPA acredita que a escola ainda é muito inexperiente no atendimento a pessoas com necessidades específicas e ressalta que a maior dificuldade neste atendimento está na formação dos professores:

Nós não temos uma formação específica para isso, principalmente na minha geração, por exemplo, na época da minha formação, não se falava absolutamente nada sobre isso. Então nós somos formadores de futuros professores e não passamos por essa experiência formativa, isso não estava digamos assim, no repertório da nossa formação, então há uma dificuldade que é inerente e é decorrente em primeiro lugar da falta de conhecimento (PROF^a. DRA. CRISTINA MARQUES, DIRETORA DA EMUFPA 07/03/2014).

A diretora da EMUFPA acrescenta que por causa deste déficit em sua formação também sente falta de um preparo específico para atender pessoas com necessidades específicas.

Hoje em dia se eu receber um aluno com qualquer que seja a necessidade especial na minha sala de aula, eu vou ter que parar e estudar como o atender porque eu não tenho essa formação. Então de uma maneira geral, eu acredito que os professores ainda hoje nessa geração não têm essa competência, então a dificuldade de receber alunos na escola de música com qualquer tipo de necessidade, ela se faz nessa falta de educação.

A falta deste conhecimento especializado faz com que os professores se sintam despreparados e, conseqüentemente, temerosos para o atendimento desta demanda. A diretora da EMUFPA relata que:

Como é que eu vou dar conta dessa situação de uma maneira eficaz? Como é que eu vou além de conhecer as necessidades específicas? Como é que esse aluno reage a um processo de ensino aprendizagem? Como é que ele pensa? Como é que...? Então, tudo isso é novidade basicamente. Tem certas pessoas que vem se dedicando a isso, a estudar essas necessidades, nós simples professores, nós não temos isso. Então a dificuldade não é uma dificuldade nem operacional, nem é de concepção, de ideários, de dizer que as pessoas com necessidades específicas podem ou não podem estudar música, hoje em dia eu não vejo assim, mas vejo como falta de preparo dos professores (PROF^a. DRA. CRISTINA MARQUES, DIRETORA DA EMUFPA 07/03/2014).

Os questionamentos feitos pela diretora da EMUFPA se assemelham a prática inicial do PCA ao dar oportunidade a um estudante autista clássico sem ter a preparação adequada. Este, portanto, seria um papel do NAPNE uma atuação efetiva

na formação continuada de professores, mas a diretora da EMUFPA admite que esta não tem sido uma prioridade da escola.

É, na verdade, nós precisamos sempre disso e sempre isso fica para trás, mas se me perguntar por que, eu não sei te dizer. [...] Por incrível que pareça, isso não é, não faz parte das prioridades da escola. Acredito que eu não estou falando sozinha, eu acredito que se você for entrevistar um diretor, se eles forem honestos, eles vão dizer: isso não faz parte da prioridade. Deveria, mas não faz. Eu acredito que em toda essa transição deverá chegar a uma geração mais preocupada com o assunto [...], instigando esta formação continuada para que os professores possam acolher melhor os alunos com necessidades específicas, e no universo grande e escolar, percentualmente, ainda é muito pequena a procura que tem dessas pessoas com necessidades especiais na instituição.

Quanto à adequação do currículo a diretora coloca que o currículo da escola inteira precisa ser reformulado e ressalta que nesta reformulação o Prof. Dr. Áureo de Freitas terá participação efetiva por sua experiência e formação nesta área.

Nós não estamos trabalhando com isso no momento, embora o currículo da escola inteira, de todos os cursos, precisam ser readequados e reformulados. Então na reformulação é preciso que o Professor Áureo vá ter uma participação especial com a experiência que ele tem em formação nessa área. (PROF^a. DRA. CRISTINA MARQUES, DIRETORA DA EMUFPA 07/03/2014).

Na adequação da prática pedagógica, Carvalho (2013, p.163) instrui que:

As adequações curriculares são necessárias e não representam outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral. Também não as considero como uma versão empobrecida do currículo adotado e, muito menos, que se destinem só e apenas a portadores de deficiência.

É papel do NAPNE acompanhar o estudante com necessidades específicas para que este tenha sucesso no decorrer do curso, criando estratégias pedagógicas adequadas para estes casos. No caso do *estudante 1*, o Prof. Dr. Áureo de Freitas revela a estratégia utilizada para que este estudante não sofresse pela falta de suporte para o acompanhamento das aulas.

O *estudante 1* tocava na orquestra sinfônica daqui da escola técnica, então por causa dele eu abracei a causa de dar aquelas aulas de naipe, sendo que uma aula de naipe daqui do curso técnico não existe uma cobrança, se você não comparecer tanto faz, ninguém vai nem perceber e isso é uma aula da grade curricular, mas por conta do *estudante 1* todas as segundas e quartas as quatorze horas eu vinha dar aula de naipe pra classe de violoncelo que estava envolvido na orquestra. Então esta foi uma estratégia desenvolvida para contemplar todos os alunos e inclusive o *estudante 1* (PROF. DR. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, COORDENADOR DO NAPNE 06/02/2014).

No decorrer do seu curso, o *estudante 1* revela que não sentiu dificuldades em relação ao espaço físico, nem no acompanhamento das aulas, relatando que teve bons professores e bom relacionamento com eles e com os colegas.

Durante as aulas teóricas no curso técnico o NAPNE nunca foi acionado pelos professores. Por isso o Prof. Dr. Áureo de Freitas acredita que: “os alunos autistas nunca tiveram problema na turma de teoria eu acredito até que eles eram os melhores alunos da turma de teoria, então nunca foi necessitado algum tipo de proposta pedagógica pra ajudá-los”.

O NAPNE precisa ser responsabilidade da EMUFPA, segundo o Prof. Dr. Áureo:

O NAPNE só vai ter uma função exemplar, uma vez que ele for institucionalizado e passar a ser uma responsabilidade da Escola de Música, porque no momento o NAPNE é uma responsabilidade unicamente da coordenação do Programa Cordas da Amazônia como um todo.

Na tentativa de conscientização acerca da presença, da necessidade e da importância do NAPNE na EMUFPA o Prof. Dr. Áureo de Freitas aproveita para esclarecer aos professores acerca deste fato nas reuniões de conselho.

A única ação que acontece do NAPNE é a minha participação a minha marcação territorial diante do conselho da escola em que eu fico debatendo a necessidade, a importância desse núcleo aqui. Esse é o único trabalho que eu venho fazendo no momento em toda a escola (PROF. DR. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, COORDENADOR DO NAPNE 06/02/2014).

O coordenador do NAPNE na EMUFPA ainda enfatiza o pouco envolvimento que a escola de música demonstra e da carência de espaço e apoio necessários para

que seja possível a realização deste trabalho. Ele ressalta que: “nós não temos um apoio total da escola de música, a escola de música ainda não abraçou a causa embora seja visível o trânsito de crianças autistas aqui”. A diretora da EMUFPA confirma que o coordenador do NAPNE “vem fazendo um trabalho de conscientização em reuniões”, mas ressalta ainda a dificuldade de compreensão por parte dos professores da EMUFPA pela falta de conhecimento em relação aos estudantes com necessidade específicas.

Em várias reuniões o Áureo vem defendendo essas diferenças, defendendo essas questões específicas, mas voltamos ao início, os outros professores têm muita dificuldade em entender por falta de conhecimento da realidade que ele está relatando (PROF^a. DRA. CRISTINA MARQUES, DIRETORA DA EMUFPA 07/03/2014).

Apesar do MEC ter instituído de fato e de direito uma coordenação por meio de uma portaria, ainda restam diversas questões em aberto quanto a presença do NAPNE na EMUFPA. Segundo o Prof. Dr. Áureo de Freitas “A escola de música não tem recursos humanos, não tem recursos materiais, a escola não é estruturada para receber esses alunos, os professores não são qualificados”.

O próprio contexto da educação inclusiva é um terreno ainda em exploração. As dúvidas ainda permanecem principalmente diante da personalização das necessidades específicas. A diretora da EMUFPA não se omite da responsabilidade, mas reconhece que há muito a ser explorado nesse território.

Então tem essa conclusão de que inclusão é tratar igual, mas pra ser incluído ele tem que ser tratado para que ele obtenha o resultado esperado naquele grupo, então tem uma dificuldade de compreensão de muitos professores. [...] Ele nunca vai ser igual, aliás, nem nós somos iguais né? Então isso é muito difícil, é uma luta porque é uma mudança de mentalidade, [...] tem que ter toda uma construção social, pois a gente não muda de um dia pro outro (PROF^a. DRA. CRISTINA MARQUES, DIRETORA DA EMUFPA 07/03/2014).

O cumprimento do que foi estabelecido pode seguir vertentes tão diversas quanto significativas como a elaboração de currículos adequados, métodos eficientes, técnicas abrangentes, recursos educativos funcionais e, conseqüentemente, a formação continuada de professores para que sejam estimulados a ressignificação permanente da prática docente. Com o suporte do NAPNE pessoas com Transtorno

do Espectro do Autismo podem ter acesso à escolarização associada à profissionalização com garantia de ingresso, permanência e saída com sucesso.

“Fazer o novo paradigma tornar-se realidade na vida das pessoas é consolidar uma política institucional de acessibilidade, assegurando o direito de todas as pessoas à educação e a um sistema público de ensino inclusivo” (NOTA TÉCNICA nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, p. 11).

O NAPNE, portanto, se iniciou na EMUFPA como uma exigência governamental pela necessidade detectada na escola de música, embora esta já contasse com a presença do DIS para lidar com as questões de necessidades específicas no Programa Cordas da Amazônia, um programa de extensão da EMUFPA. O NAPNE veio para expandir essa atuação para toda a EMUFPA. Nesse sentido, os conflitos existentes entre o DIS e NAPNE possivelmente se concentram na própria necessidade de definição dos papéis, funcionamento e área de atuação destes.

Estas mesmas dificuldades de implantação foram encontradas por Kafrouni e Pan (2001) no ensino regular cuja solução estava na definição de um projeto específico de inclusão. O estabelecimento de critérios por intermédio do referido projeto específico também sugere:

1. O levantamento da quantidade de estudantes que necessitam deste suporte, e onde se encontram para que sejam atendidos sem a necessidade de deixar periódica ou permanentemente a área escolhida;
2. Adaptação do currículo de acordo com a necessidade dos educandos;
3. Formação continuada dos professores da EMUFPA para que ajudem a detectar e saibam como proceder diante das questões emergentes;
4. Como proceder para aquisição e aplicação dos diversos recursos disponíveis no NAPNE;

4.3 O processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Curso Técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).

A educação musical para pessoas com TEA tem se mostrado um instrumento importante para a aprendizagem e, por consequência, promotora de efeitos positivos que auxiliam no desenvolvimento global.

4.3.1 O Processo de Formação em Música do Estudante 1

O ambiente musical não causa estranhamento para o indivíduo com TEA, pelo contrário, eles demonstram intimidade e reações instantâneas aos efeitos provocados pela audição musical. A convivência com a diversidade de estilos aliados ao uso da tecnologia faz parte da vida normal destes indivíduos assim como de qualquer cidadão.

Não se pode ignorar que atitudes como a capacidade de escolha e o uso de equipamentos tecnológicos da atualidade sejam demonstrações de independência social e de aprendizagem como relata o *estudante 1*: “eu baixei música no celular e escutava toda vez a canção da orquestra, [...], um tipo de música leve, assim, música clássica, música do concerto pra mim é muito bom, muito legal” (ESTUDANTE 1, 30 ANOS, FORMADO COMO TÉCNICO EM ORQUESTRA INSTRUMENTO VIOLONCELO, 14/02/2014).

O interesse pela música foi quase uma atitude intuitiva na vida do *estudante 1*, desde a mais tenra idade ele tinha curiosidade por instrumentos musicais, procurava ouvir e fazer música utilizando os recursos da internet e, como autodidata, passou a utilizar cifras para escrever as músicas que ouvia. Sua mãe afirma que:

Desde pequenininho ele sempre queria, ele sempre pegava instrumento e queria tocar, a gente dizia que ele tinha aptidão pra isso, entendeu? Se eu cantava uma música, mesmo se ele nunca ouviu na vida, ele cifrava tudo pra ti, entende? Ele nunca ouviu música antiga. Eu cantava pra ele e mandava ele cifrar e ele cifrava todinha. Eu ia cantando e ele ia cifrando, por exemplo do Roberto Carlos, é ele gostava daquelas coisas velhas. Então isso abriu a nossa ideia, vê se pode, ele nunca ouviu nada, nunca viu uma nota musical, nunca nada e o cara faz isso. [...]. (CUIDADORA DO ESTUDANTE 1, 14/02/2014).

O interesse do *estudante 1* pela música foi reconhecido pela sua expressão e chamou a atenção até de pessoas de fora do seu convívio cotidiano a ponto de manifestar incentivo para que se procurasse possibilidade para que ele então pudesse exercitar sua capacidade. Sua cuidadora relata acerca da importância deste incentivo demonstrando que isso contribuiu para que ela notasse essa habilidade particular do seu filho: “Várias pessoas me aconselharam a procurar, até para estimular ele”.

A busca pelo estudo da música, bem como a responsabilidade pelo aprendizado de um instrumento teve início em outro ambiente fora da escola de música da UFPA na trajetória de vida do *estudante 1*. “Eu comecei desde 2005 com a professora [...] lá no Lauro Sodré, tá, durou dois anos até final de dois mil e seis tá, na aula de musicalização com a professora [...] tá bom” (ESTUDANTE 1, 30 ANOS, FORMADO COMO TÉCNICO EM ORQUESTRA INSTRUMENTO VIOLONCELO, 14/02/2014). Sua cuidadora confirma que aos 19 anos:

Ele fez a musicalização. No caso, o primeiro contato dele foi ao Lauro Sodré, aquele com banda sinfônica. Ele estava no projeto do governo do estado onde ficou por dois anos. Começou com flauta doce e em uma aula ele tirava várias músicas na flauta doce, então eu pensava que ele ia ficar com flauta. Dois anos depois ele disse que não queria flauta porque cansava o braço. Ele queria violão. Nós o levamos ao Curro Velho, ele ficou doidinho ao ver o violão. Só que ele queria tocar o violão deitado, ele não queria fazer na posição, aí eles diziam: não pode! E ele respondia: mas eu não gosto assim, eu gosto assim deitado! Aí ficou difícil. Ele não quis mais ir porque não ele poderia fazer do jeito que ele queria (CUIDADORA DO ESTUDANTE 1, 14/02/2014).

O *estudante 1* apresentou não se adaptou na execução dos instrumentos com os quais entrou em contato, mas deixa claro que foi uma questão de escolha assim como acontece com qualquer pessoa que quer a liberdade de escolher o instrumento da sua preferência. Sua cuidadora relata que: “Ele nunca tinha tocado violoncelo, aí ele dizia que ele queria o violoncelo, entendeu? Ele não queria violão, ele não queria flauta, ele não queria nada, ele queria o violoncelo, tanto que ele até pesquisou na internet”.

Até então, as oportunidades oferecidas ao *estudante 1* eram apenas nestes instrumentos: flauta e violão. Sua cuidadora relata que: “a professora dele me disse pra eu procurar ou a Escola de Música da UFPA ou o Carlos Gomes, [...] ou a UEPA ou a UFPA. Eu fiquei sem chão porque eu não sabia quem procurar”.

Seu interesse pelo aprendizado musical foi tão evidente que despertou a atenção de uma de suas professoras da Casa da Esperança (Instituição filantrópica, sem fins lucrativos, voltada ao acompanhamento do processo de desenvolvimento de crianças com TEA), que o indicou ao Prof. Dr. Áureo de Freitas, no Programa Cordas da Amazônia, para a continuidade dos seus estudos em música, agora com o instrumento violoncelo.

O *estudante 1* entrou no PCA no segundo semestre de 2011 e, devido seu desempenho musical, foi instruído a participar da seleção para o ingresso no curso básico da Escola de Música da UFPA. O seu ingresso na EMUFPA se deu por um processo de seleção que devido a um erro no processo seletivo depois de já ter cursado um ano ele precisou repetir a prova e foi aprovado novamente, como explica sua cuidadora: “Ele fez em um ano a seleção, passou, cursou, depois o nome dele sumiu da lista, então ele teve que fazer de novo uma seleção. Passou novamente”.

O *estudante 1* não deixa dúvida do seu interesse e condição de continuar o curso. Pode-se notar nesta interferência da EMUFPA uma barreira enfrentada pelo *estudante 1* que apesar de ter o direito preferiu transpor com a demonstração de que ele é capaz.

Durante o curso o *estudante 1* não teve nenhum tipo de privilégio diferenciado. Ele recebeu o mesmo tratamento dos outros colegas em relação às exigências das disciplinas e ele recorda a sua rotina diária que cumpria como é próprio dos indivíduos com TEA:

Pra mim em 2012 foi assim, no primeiro dia de aula, na aula de teoria começou às nove horas da manhã né, aula da teoria e depois ia lá onze horas da aula do professor Áureo, violoncelo, aí depois eu saia meio dia de lá, aí só [...] (ESTUDANTE 1, 30 ANOS, FORMADO COMO TÉCNICO EM ORQUESTRA INSTRUMENTO VIOLONCELO, 14/02/2014).

Uma das características próprias do indivíduo com TEA destacada no DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) é o apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças de rotina. Entretanto, esta característica o levou a ser um estudante assíduo e pontual nas aulas, porém não sendo dado à flexibilidade ele não comparecia as aulas de reforço que eram oferecidas nas turmas de violoncelo. Segundo o Prof. Dr. Áureo de Freitas:

Quando o aluno já está frequentando as turmas de violoncelo mais adiantado, se esse aluno quiser vir pra sala de aula todos os dias ele pode contanto que eu tenha lugar na sala, como é o caso assim do *estudante 1*, que infelizmente ele nunca veio até porque ele não entende a dinâmica né, então ele só vinha segundas e quartas porque eles são bem padronizados, você não pode fugir da rotina deles (PROF. DR^o. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, DIRETOR DO PCA 06/02/2014)

A dificuldade com a mudança de rotina não afetou o desenvolvimento do *estudante 1* no curso. Quando ele entrou no curso técnico houve o aumento da grade curricular que o obrigou a comparecer a escola de segunda a sexta-feira. Sendo todos os horários pré-determinados, estes passaram a ser a rotina do *estudante 1*, não se tornando, portanto, um empecilho para ele.

O tempo que ele passou na escola e os professores com quem conviveu permanecem na sua memória, como relata o *estudante 1*: “É foi aula, foi a professora [...], professor [...] e o professor [...] lá da teoria né, que tu vai estudar lá um pouco da matéria, do solfejo, das gramáticas, enfim e foi muito bem tá”.

Pode-se constatar com isso que esta capacidade de memorização de dados e sistematização de processos se estenda para os diversos segmentos da vida deste aluno, cabendo também esta capacidade para o aprendizado e prática musical.

No decorrer do curso o *estudante 1* relata que não percebeu dificuldade em relação à adaptação do espaço físico, nem no acompanhamento das aulas, nem dificuldade no relacionamento com os professores e colegas. Isto também é o que ele demonstra. Segundo a sua cuidadora: “ele acompanhou direitinho, tanto que as notas dele só foram oito, nove, o nível foi oito, nove, dez”.

De todas as características do autismo, a que lhe é mais própria e o que o diferencia de outros transtornos do comportamento e da comunicação são os Déficits Sociais. No entanto, todas as aulas de música frequentadas pelo *estudante 1* desde o início da sua carreira acadêmica foram feitas em grupo. É possível que o fato de ter um instrumento nas mãos para que ele executasse o que aprendeu tenha lhe dado condições para ter liberdade de expressão, embora estando no grupo. O déficit social, não foi uma barreira para o cumprimento do currículo proposto ao *estudante 1* que chegou a se formar como técnico em orquestra na EMUFPA.

A importância de se obter um diploma como reconhecimento da formação ganha relevância que transcende os limites do indivíduo no caso de um formado com TEA. Torna-se uma declaração oficial da capacidade que ele tem enquanto

profissional, como indivíduo capaz de exercer a formação que lhe foi outorgada. Além de ser uma manifestação silenciosa, mas concreta de uma realização que contou com esforço pessoal, envolvimento da família e o apoio da sociedade como é o direito de qualquer cidadão. O *estudante 1* se expressa à sua maneira com grande satisfação ao mencionar o diploma como um prêmio pela sua conquista: “Adquirir, é importante, um diploma, até conseguir formar bem”.

Louro (2006) ao tratar de propostas pedagógicas de educação musical para pessoas com necessidades específicas ressalta que o diferencial na aprendizagem de um estudante com deficiência e outro sem deficiência está do modo e no tempo em que se apropriam do conteúdo a que foram propostos. O *estudante 1*, embora tenha suas dificuldades, conseguiu se formar tal qual muitos conseguem.

A educação musical na vida do *estudante 1* se tornou vital para o seu desenvolvimento global. No início, a busca solitária deste estudante pelo aprendizado musical contou com observadores atentos que tornaram possível a realização de um sonho. Sua cuidadora revela como foi a trajetória para colocá-lo para estudar música, compreendendo hoje os benefícios adquiridos por esta formação: “Na verdade pra mim procurei para ajudar na evolução dele, entende? Porque é muito ruim ter uma síndrome e ficar parado, aí que ele regride. Música é o que ele gosta, faz muito bem pra ele, é uma evolução dele, ele evolui muito”.

Louro (2006, p.27) acredita que “a educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social”.

Em se tratando da continuidade o *estudante 1* revela que quer “estudar e trabalhar”. A cuidadora relata que é muito importante ver seu filho ganhando um diploma em música, mas ressalta sua apreensão com a continuidade: “eu estou com medo no caso, terminou, eu estou com medo que ele pare, regrida, entendeu? Porque o autista é assim, tu para aí ele regride, tu trabalhas com ele, ele evolui”. Este quadro cobra uma responsabilidade para com estes indivíduos que não somente precisam, mas dependem de uma oportunidade para continuar sua atividade musical.

4.3.2 O Processo de Formação em Música do Estudante 2

No caso do estudante 2 a música se entrelaça com sua história de vida. Ouvir música era um hábito da família e este menino comportado tinha prazer e sossego num ambiente musical. Essa atitude de extrema tranquilidade passou a ser notável segundo relato de sua cuidadora:

Ele aparecia sentadinho, tocava música clássica ele ficava absolutamente concentrado em êxtase. Ele tinha dois anos, em êxtase, mas lá num canto. Todos os meninos aqui e meu filho ali, tranquilo, pacífico, maravilhoso, em êxtase, mas sozinho (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

A mãe ressalta que em sua casa o estudante interagiu bem com ela e que não apresentava nenhuma característica que o levasse a acreditar que ele tinha TEA. Mas encaminhado pela escola foi a procura de especialistas para um diagnóstico. O estudante 2 foi diagnosticado com TEA aos dois (n=2) anos de idade. Diante deste diagnóstico a reação inicial da mãe foi de instabilidade e preocupação pela incerteza do futuro para seu filho:

Eu lembro que eu fiquei muito mal, minhas pernas ficaram bambas e eu disse: meu filho vai ser feliz? e o médico falou assim: olha, quem vai ser infeliz é a senhora, porque ele não vai perceber. A senhora é que vai ser infeliz de ver como as pessoas reagem a presença dele. [...] Eu não esqueço jamais disso. Ele (o médico) falou que ele pode até aprender a ler e eu imaginei assim aqueles filmes em que a gente luta para o filho falar: BA, BA, MA, MA... Eu fiquei muito mal (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

À primeira vista as pessoas com necessidades específicas provocam nos que estão em redor delas reações adversas movidas pelo que a aparência desperta. No caso do TEA que fisicamente não aparenta deficiência, mas é marcada pelo isolamento, distinção no ritmo, déficit de atenção e movimentos estereotipados, causa na sociedade desinformada uma aversão preconceituosa que pode afetar o outro enquanto ser humano. A mãe expressa que:

Ele era diferente, ele não se relacionava com ninguém, ele tinha dificuldade tremenda porque os colegas o apelidavam, ele sofria porque ele sofria muitas humilhações, diziam que ele era retardado, que ele era robotizado, mas seguimos em frente (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

Sua mãe acredita que a deficiência enfrentada pelo estudante com TEA é mais complicada em relação a aceitação da comunidade, ressaltando que “o problema dele é mais grave porque ele não está na cadeira de rodas. As pessoas dizem assim: olha não há acessibilidade para a deficiência dele”.

Essa atitude da sociedade que em vista do diagnóstico reagia negativamente para com o estudante 2 fez com que sua mãe tomasse a decisão por diversas vezes de omitir o diagnóstico de TEA para que o seu filho pudesse ser tratado com a dignidade que ela entende que ele merecia:

Eu disse que o diagnóstico não tinha ocorrido, peguei meu filho tirei da creche levei pra outra, cheguei lá não falei sobre o assunto e falei é uma segunda chance que nós estamos nos dando (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

Apesar da sensação de impotência diante do quadro concreto a mãe percebeu no filho a paixão pela música e decidiu investir diretamente na área musical, o que promoveu o estímulo e desenvolvimento da sua percepção auditiva pela audição de músicas de um repertório seletivo e psicomotora por meio da utilização de instrumentos que despertavam o interesse do estudante 2.

Eu comprei um teclado, eu comprei um violão, eu comprei um cavaquinho, ele tinha tudo o que é tipo de instrumento. Comecei uma série de processos, um deles era a música, boa música. O que eu chamo de boa música é clássica, Chico Buarque, Caetano, Gilberto Gil, ..., coisa boa que eu considero e que ele passou a considerar. Eu sou louca por música e ele sempre foi (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

Ela diz que não foi o transtorno que a impulsionou a procurar música, mas a música se tornou uma aliada no tratamento.

Lá pelos nove anos ele começou a ter grandes problemas. Ele era louco por música, mas vivia no mundo da lua, andava assim, diziam os professores. [...] Ele estava numa situação de entrada na adolescência, uma coisa assim muitíssimo cheio de tiques nervosos, estava num processo complicado, sabe. Era adolescência mesmo, então ele tinha, como é que eu digo, um cacoete, ele mexia o braço assim e aí foi que o teclado entrou pra segurar esse braço dele, porque a médica, a psiquiatra, passou um remédio (ESPIRIDONA) que ele deveria tomar todas as noites pra controlar todos aqueles sintomas. Aí esse remédio ele tomou por uma semana e aí ele foi ficando apático e complicado, [...] não falava direito e não tinha nenhum cacoete. Eu liguei pra

médica, eu lembro também dessas palavras que eu falei: doutora, eu estou me dando alta hoje, meu filho não está mais como seu paciente, eu vou assumir daqui. Ai ele estava tocando de ouvido, ele começou a tocar teclado de ouvido (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

As decisões audaciosas da mãe do estudante 2 foram correspondidas por ele, que reagia positivamente, resultando numa força de auto superação. A música agora fazia parte da sua vida, de modo transversal, pois o estudante começou a relacionar música com os conhecimentos adquiridos na escola. A mãe então passou a ouvir do filho coisas surpreendentes das descobertas que fazia: “Dizia que tudo tinha a ver com matemática. E ele identificava por alguma razão a primeira nota e daí ele conseguia tocar qualquer coisa. Ele tocava, era o prazer dele”.

O fascínio pela música é o que geralmente marca o início do envolvimento destas pessoas com a educação musical. Pode-se notar que o começo se dá pela prática movida pela curiosidade que inquieta o artista. O Estudante 2 também aproveitou seus conhecimentos de informática para ampliar os conhecimentos musicais. Ele diz que:

A minha iniciação musical foi bem gradativa. Eu tive cursos de música curto que eu estudei por um ano música na grade curricular da minha escola de quinta série, e eu estudei bastante auto didaticamente em casa em curso online, eu cheguei a baixar uma partitura ou outra, aprendi algumas peças em casa tocando no teclado, eu cheguei a ter um teclado, um teclado onde aprendi quando tocava nele, como as partituras que eu baixava que eu achava que era interessante. A maior parte foi em casa mesmo pesquisando (ESTUDANTE 2, 23 ANOS, FORMADO EM TÉCNICO EM PIANO, 24/02/2014).

A sede pelo conhecimento faz deste estudante um gestor da própria aprendizagem. Sua busca incessante pelas novas descobertas em música torna os desafios um incentivo para prosseguir. Este estudante revela que:

Eu sempre adorei música, por mais simples que seja, eu sempre adorei música, sempre adorei cantar os versos de MPB como Gilberto Gil, Tom Jobim com quem eu tenho um pouco mais de dificuldade no piano e a partir de certo momento eu quis fazer música também basicamente por isso (ESTUDANTE 2, 23 ANOS, FORMADO EM TÉCNICO EM PIANO, 24/02/2014).

O artista agora encontra na performance uma oportunidade de visualização, embora não fosse este o seu propósito. À medida que ele se aperfeiçoava no instrumento aumentava sua possibilidade de independência e de reconhecimento de sua habilidade musical.

Quando chegamos aqui (em Belém) ele tocava sem parar, ele tocava o teclado dele todos os dias. Ele tocava como se fosse um aluno de música. [...]. Ele por iniciativa própria se inscreveu num show, né? Foi um ano inteiro de festival de música. Ele se inscreveu no instrumental e no teclado. Ele tocou uma música de ouvido que ele conhecia e ele tirou em primeiro lugar. O festival foi aqui no colégio. E os jurados eram sérios, eram da escola de música da UFPA. Mesmo assim eu ainda não coloquei numa escola de música, eu esperei que as coisas acontecessem (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

Da mesma maneira que aconteceu com o estudante 1, alguém se importou em dar o encaminhamento para que este estudante pudesse fazer um curso de música em uma escola especializada. A cuidadora do estudante 2 enfatiza o seu interesse pela música para a pessoa certa que lhe deu a chance que ele precisava e ele não decepcionou ao demonstrar sua habilidade ao tocar o instrumento:

Eu fui trabalhar na Fundação Carlos Gomes porque eu sou advogada, escrevo projetos e fui convidada para trabalhar lá. Quando eu cheguei lá, eu conheci uma professora de música e eu falei dele, eu falei: ele ama música, ele ama teclado e ele tinha esse diagnóstico, eu nunca acreditei, nós não acreditamos, nós seguimos em frente e realmente seguimos. [...] A professora [...] ouviu o meu filho tocando e disse: eu queria que ele fosse meu aluno e aí ele entrou como aluno especial (no conservatório Carlos Gomes) (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

A oportunidade foi dada só que não na forma de direito. Este estudante contou com a determinação e incentivo da sua mãe que acreditou na sua capacidade, embora ciente de que uma oportunidade desta natureza não era comum, principalmente considerando os entraves vividos pelos dois, mãe e filho, na sua carreira estudantil devido ao TEA. A demonstração da habilidade do *estudante 2* pode ter despertado a atenção de quem tinha o poder para ajudá-lo nessa trajetória:

Em agosto de 2009 quando eu consegui uma vaga como ouvinte na sala de teoria com a professora [...], ela via que eu já sabia tocar alguma coisa, eu já sabia tocar uma música tema daquele filme famoso tu deve conhecer (cantarolando). Enfim, ela tentou me dar orientações, eu por seis meses

estudei com ela. Eu estudei um pouquinho de técnica, não precisava tanto eu já estava com desenvoltura de forma de mão, estudei algumas peças, ela me passou as músicas pra eu estudar, me deu orientações e quando foi em fevereiro de 2010 eu fui fazer a prova e passei graças a Deus. Eu entrei no meio do caminho. O curso é de sete anos de fundamental e três anos de técnico, eu fiz o sexto ano de piano no fundamental e fiz o primeiro ano do técnico no Conservatório Carlos Gomes [...] (ESTUDANTE 2, 23 ANOS, FORMADO EM TÉCNICO EM PIANO, 24/02/2014).

Do tempo em que o estudante passou no Conservatório Carlos Gomes ele não menciona nenhuma dificuldade de aprendizagem ou de continuidade do curso. A escolha pela mudança para a Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) foi feita por uma questão de afinidade.

O estudante 2 com TEA não teve nenhum privilégio ou facilitação para que ele pudesse fazer o curso na EMUFPA. Ele conta os detalhes do processo seletivo e menciona que passou por todas as etapas assim como todos os outros candidatos e obteve no final a aprovação: “Eu fiz uma prova, eu levei toda a minha documentação das aulas que eu já tinha tido no primeiro ano do técnico no Carlos Gomes, fui pra lá e fiz uma prova como os outros candidatos”

O estudante não demonstra em momento algum ter necessidade de atenção adicional em relação ao estudo da música. As dificuldades que ele enfrentou não foram diferentes das vividas por todos os estudantes no decorrer do curso, por exemplo, se queixa do número reduzido de salas de estudo com pianos pela dificuldade de estudar em casa.

Este estudante demonstra a esta altura da sua vida uma notável capacidade de superação. Uma das dificuldades do indivíduo com TEA são os déficits sociais, mas ele relata com muita naturalidade da sua interação com os colegas e professores: “Eu consegui desenvolver um bom relacionamento com os professores, com os alunos, também fiz ótimos contatos, inclusive eu estou formando agora um grupo de câmara com outros colegas”. Ele também reconhece que a educação musical é importante para o desenvolvimento cognitivo.

A ajuda do PCA para o desenvolvimento deste estudante esteve presente não no início da sua carreira, mas na continuidade. Em cumprimento a disciplina música de câmara ele teve uma participação importante como co-repetidor dos estudantes de violoncelo do Prof. Dr. Áureo de Freitas.

A família tem um papel relevante no sucesso global da pessoa com TEA. O fato de ter o apoio e o envolvimento da família foi tão fundamental que neste caso dispensou o apoio profissional da área da saúde e social. As barreiras enfrentadas pelo transtorno afetam o estudante 2 que a todo momento precisa se acostumar com as situações que fogem da sua rotina. Daí a importância da família neste processo permanente de aculturação.

Até hoje ele sempre está em apuros, ele me liga e me diz, mãe hoje um colega disse que era aniversário, eu fiquei em pânico. O que é que eu tenho que dizer? Devo parabenizar, qual é a burocracia social que vem a seguir? Isso é um grande susto pra ele ainda. Só que ele é inteligentíssimo, então eu explico pra ele uma vez e aí então aquilo tá incorporado, por exemplo, ele ligou pra um colega vamos tocar domingo o colega disse domingo, domingo não, domingo é meu aniversário aí ele entrou em pânico, o que é que eu faço agora? Qual é a minha próxima fala, simples pra nós, que aí você diz: pô cara parabéns, segue em frente, o dia é dele não é teu rsrs assim, na verdade eu aprendi também muito a lidar com as situações porque eu vivo traduzindo as situações que ele enfrenta (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

Encarar a situação de frente não é somente um ato de coragem, mas uma atitude que ameniza a dureza da realidade enfrentada pelo indivíduo com TEA e sua família. As coisas simples da vida ganham uma dimensão gigantesca vivida no cotidiano cujos valores precisam ser ressaltados para que os atos mais comuns de convivência sejam praticados mesmo não sendo compreendidos enquanto ação, mas experimentados pela reciprocidade. Sua cuidadora demonstra estar atenta às regras de convivência que faz questão de ensina-las para o seu filho o que para ele é um permanente desafio:

Ele chega e encontra um ambiente, ele não conhece ninguém, ele acha que ninguém gosta dele, ele entra assustado porque ele é doente, aterrorizante, tem pessoas que vão julga-lo, e aí ele senta e aí ele não sabe. As pessoas chegam e ele quer que as pessoas o tratem com naturalidade. Não havia nenhum aluno com o mesmo espectro, se houvesse talvez ele tivesse se aproximado dessa pessoa e se identificado. Mas a dificuldade que ele encontrou é: mãe, ninguém fala comigo. Na verdade, eu dizia: é que você não fala com ninguém. Aí eu dizia: sorria esse sorriso lindo quando chegar no ambiente. Todo mundo vai sorrir de volta. Até eu estou sorrindo só de pensar (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

Compreender o processo de formação deste estudante com TEA leva a reflexão acerca da negação de oportunidade a despeito da deficiência. Esse

prejulgamento pode causar a anulação da percepção, ofuscando o olhar, não deixando enxergar o artista e a sua arte, minimizando o valor e a importância da sua produção.

O reconhecimento oficial da habilidade em música ganha relevância no caso do estudante com TEA. O diploma se torna uma conquista palpável que promove a abertura de novas oportunidades tanto para a continuidade dos estudos em música como na comprovação para sua carreira profissional.

O estudante 2 julga importante a possibilidade de fazer o curso técnico tanto para o aprendizado e experiência em música quanto pelo estímulo para continuidade na área após o curso: “acho importante sim um diploma porque um diploma nos dá visibilidade como profissionais pelas instituições [...]. O curso técnico é um estímulo extra pra tocar com grupos e pra tocar em eventos”. Quanto a esta certificação sua cuidadora relata que:

O diploma é a coisa mais importante do mundo! Se você visse o filme dele no dia da formatura, eu estava lá dessa vez, eu em êxtase. Sabe, assim, é o coroar de uma trajetória tão complicada, tão difícil e de repente, ele aclamado, ele aplaudido, esse menino tem valor, sabe? E você dizendo assim, ai meu Deus, lembra daquele cara (o médico) que falou que ele talvez aprendesse a ler? É assim, é muito importante, é uma aposta que deu certo, a aposta que ele fez em si mesmo a vida toda (CUIDADORA DO ESTUDANTE 2, 05/04/2014).

O estudante 2 que ingressou numa escola de música especializada com 18 anos se forma aos 23 anos no técnico em música com habilitação no instrumento piano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico perpassa pela educação centrada no respeito e valorização das diferenças. A constituição assegura a todo cidadão brasileiro o direito de igualdade de oportunidade, devendo-se ressaltar, entretanto, a importância do papel ativo do estudante a fim de aproveitá-la e comprovar sua competência e condições de obter a formação a que se propôs.

A instituição de ensino, qualquer que seja o nível ou modalidade, deve fornecer uma formação pautada em um ensino de qualidade. Destaca-se, no entanto, que ao tratar-se de pessoas com necessidades específicas tal formação deve considerar as limitações individuais estabelecendo diferenças no modo e no tempo de aprendizado, oportunizando condições de acessibilidade, visando assim o aproveitamento personalizado das habilidades do educando. Tal colocação corrobora com Bonilha e Carrasco (2007) para os quais é extremamente necessário reconhecer o estudante pela qualidade de seus trabalhos e não em função de sua deficiência, contribuindo assim para uma formação de qualidade.

De acordo com o que foi observado nesta pesquisa, a compreensão do processo de formação em música de estudantes com TEA no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), não se limita apenas a visualização da formação técnica, mas na formação integral do educando, visto que este quadro geralmente é diagnosticado na infância e, implicações de seus sintomas podem ser verificadas durante o curso de vida, incluindo em aspectos da carreira educacional. Por este motivo é sempre válida a abertura de portas que deem livre acesso e condições de continuidade a educação, neste caso especificamente a educação musical.

Ao identificar o papel do Programa Cordas da Amazônia (PCA) na inserção de pessoas com TEA para o aprendizado musical descobriu-se uma ação efetiva e realista diante das limitações, vislumbrando possibilidades de expansão do atendimento deste público por intermédio de novas frentes de ação. O PCA demonstrou, portanto ser um valioso instrumento para a abertura de espaços de manifestação de habilidade musical, uma vez que permite oportunidade de educação musical e de expressão em seu atendimento.

No processo de formação no curso técnico em música dos estudantes com TEA pesquisados constatou-se que em ambas as trajetórias (estudante 1 e 2) a oportunidade destaca-se como um fator importante de estímulo para descobertas na carreira musical.

Para o *estudante 1* o PCA representou um desafio para mudança de vida e de atitude. Quando este estudante conseguiu ingressar na carreira musical em uma escola especializada em música, mesmo com idade avançada e enfrentando as dificuldades características do TEA, ele retoma o controle da situação e percebe o seu valor enquanto indivíduo. Para o estudante, este sentimento se estendeu como um reviver também para a sua família, influenciando, portanto, na sua qualidade de vida.

No caso do *estudante 2*, cujo o encontro com o PCA foi mais tardio, a contribuição se deu já no curso técnico quando foi solicitado para acompanhar os estudantes de violoncelo do PCA por intermédio da disciplina Música de Câmara. Esta oportunidade se tornou uma abertura de novos horizontes para a vida deste estudante que a partir deste momento passou a compreender sua habilidade no instrumento, levando-o a decidir, após a conclusão do curso, formar um grupo musical para continuar tocando em eventos.

Observa-se, portanto, que a oportunidade em música no caso dos estudantes 1 e 2 foi fundamental para a formação. Tavares (2011) e Bonilha e Carrasco (2007) ressaltam a importância da valorização deste quesito, principalmente no caso de pessoas com necessidades específicas, aceitando-os não em função de suas deficiências, mas reconhecendo-os como artistas pela qualidade dos seus trabalhos.

A proposta do PCA que se efetiva com a educação musical em grupo, além de servir como estímulo para o estudo e execução instrumental, contribui para a interação social entre os estudantes, proporcionando novas vivências e objetivos de vida. Estes resultados corroboram com Cornelsen (2007) o que destaca o valor das aulas em grupo para pessoas com TEA, enquanto ferramenta promissora a melhorias na comunicação e interação social destes educandos. Para o autor tais melhorias são proporcionadas devido à convivência com a diversidade, a qual permite ampliar as oportunidades de trocas sociais.

Os caminhos percorridos pelo PCA demonstram a importância e a necessidade de ação consciente e cautelosa concernente à inclusão para não correr o risco de conceber uma inclusão excludente pelo fato de apenas agregar pessoas nas aulas de música sem a devida compreensão do caso. No que concerne a formatação de

inclusão no PCA, cabe ressaltar que o programa primou inicialmente a ressignificação da prática pela teoria. Para alcançar este objetivo formou-se um grupo de pesquisa que estudou acerca dos Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, sendo realizadas, posteriormente revisões sistemáticas da literatura e reuniões para elaborar uma abordagem em educação musical, cujos resultados geraram em publicações científicas. Para o grupo que tratou dos estudantes com TEA a duração deste processo foi de dois (n=2) anos. Na prática, as intervenções aconteceram de maneira gradativa, iniciando com estudantes com TEA leve e dois (n=2) anos depois com estudantes com TEA moderado e severo. A experiência demonstra que a inclusão é fruto de um processo gradativo e cauteloso em que não cabe meramente satisfazer as estatísticas governamentais. Como defende Carvalho (2004) que a educação inclusiva não é apenas uma inclusão física afim de cumprir o que está imposto pela lei, mas promover a oportunidade de uma formação de qualidade a tantos quantos desejarem ter acesso a ela.

O PCA traz em sua proposta de continuidade a exigência voltada para educação musical, permitindo aos estudantes que demonstram interesse e habilidade na música condições para avançarem nos seus estudos, fornecendo instrução para o ingresso na EMUFPA. O *estudante 1* é um exemplo de descoberta do PCA, dado que após as oficinas, ingressou no curso técnico da EMUFPA, sendo hoje formado em técnico em orquestra. Outros casos relacionados que ocorreram no PCA ainda sofrem processo de continuidade em relação ao ingresso no curso técnico em música devido a necessidade de terminar o ensino fundamental em instituição de ensino regular, um dos critérios da EMUFPA para o ingresso no curso técnico.

O PCA continua inovando e se dedicando em cumprir o seu papel não somente na inserção de pessoas com TEA para o aprendizado musical, mas na capacitação de pessoas para o atendimento desta demanda que atualmente acontece por intermédio da Divisão de Inclusão Social (DIS). Até o ano de 2013, o programa já atendeu em torno de quarenta (n=40) crianças e adolescentes com TEA. O PCA como projeto de extensão retoma para a EMUFPA a característica de escola inclusiva.

Para que os estudantes com necessidades específicas da EMUFPA fossem atendidos de forma mais abrangente, foi instituído o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) na EMUFPA. O NAPNE foi criado para resolver as questões de adaptações de espaço físico, currículo, profissionais especializados, capacitação docente e técnico administrativo e instrução para pais e

a comunidade estudantil. No descrever a ação deste núcleo na EMUFPA expõe-se que este foi acionado, no caso dos estudantes com TEA formados na EMUFPA, apenas para adaptação de currículo.

O NAPNE na EMUFPA espera atuar para que todos possam ter direito ao acesso à educação musical. Mas, desde que foi estabelecido, o NAPNE vem sofrendo no processo de continuidade a falta de recursos financeiros e humanos. De acordo com a diretora da EMUFPA, os relatórios esporádicos do NAPNE comprometem a visibilidade da sua atuação, no entanto, o coordenador do NAPNE esclarece que os “relatórios das ações do NAPNE são transformados em comunicações orais e artigos que são publicados nas Jornadas de Extensão, Congressos, Seminários e afins”. Observa-se a falta de interação e comunicação da Direção e de um dos núcleos da EMUFPA junto as ações voltadas a pesquisa no âmbito da UFPA. Neste sentido, sugere-se a necessidade de um melhor diálogo entre a gerência e o núcleo, para chegar a um consenso a fim de que a EMUFPA como um todo esteja preparada para receber estudantes com necessidades específicas.

Na análise do processo de formação em música de estudantes com TEA no curso técnico da EMUFPA foram detectadas barreiras que foram transpostas pelos estudantes 1 e 2, dentre os quais destacaram-se o descrédito atribuído à necessidade de indicação para que tivessem oportunidade em educação musical, devido ter sido solicitado a um deles repetir o teste de seleção mesmo depois de comprovada a sua aptidão; e a dificuldade de coordenação motora em um dos estudantes seja para a execução no instrumento quanto para a escrita musical. Deve-se destacar que aos estudantes, era necessário o cumprimento do mesmo currículo, sob os mesmos critérios dos estudantes sem nenhuma necessidade específica, ou seja, sem adaptações, no entanto o estudo em grupo, apesar dos déficits sociais característicos do TEA, mostrou-se uma ferramenta promissora, pois se observou o respeito e consideração dos colegas; e a aprovação em todas as disciplinas sem repetência e com aproveitamento satisfatório. Musicalmente os estudantes concluíram satisfatoriamente todas as disciplinas e o diploma como autenticação do saber reforça os benefícios e alcance do ensino musical em indivíduos com TEA, superando assim as limitações envolvidas no transtorno.

A presente pesquisa permitiu se traçar um panorama dos alcances do ensino musical a pessoas com TEA e poderá contribuir, gradativamente, para a elaboração de propostas concernentes à educação musical para este público, visando a

formatação de uma educação essencialmente inclusiva que prime pela formação de educadores, a adequação de práticas pedagógicas, o processo de avaliação e a participação da família e da comunidade, configuração esta também defendida por Carvalho (2013).

O primeiro ponto essencial para a efetivação da educação inclusiva apresentada por Carvalho (2013) é a formação de educadores voltada ao atendimento a pessoas com necessidades específicas. Diante desta dificuldade encontrada por Sant'Ana (2005) no ensino regular a autora destaca sugestões de ação para definir a educação inclusiva por intermédio da orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada dos professores e recursos pedagógicos adequados.

No caso da EMUFPA, uma possibilidade seria a interferência do NAPNE na semana pedagógica por intermédio de uma ação política, oferecendo palestras para os professores e funcionários da instituição acerca dos transtorno, síndromes e dificuldades de aprendizagem atendidas no núcleo, a fim de promover o esclarecimento de suas necessidades e possibilidades.

Carvalho (2013, p.162) ressalta que os educadores precisam reconhecer que necessitam de atualização e que mesmo sendo processos que trazem inquietações promovem o avanço. Para a autora, a formação continuada de professores deve: “valorizar espaços de discussão, estabelecendo-os nas escolas com uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico”.

Em relação à adequação na prática pedagógica, Carvalho (2013, p.175) cita os princípios básicos para as adaptações curriculares assinaladas por Ruiz (1988):

- A proposta educativa, especialmente no que tange aos objetivos, deve ser a mesma para todos os alunos. O que varia em cada caso são as ajudas que cada um deve receber, em função das suas peculiares necessidades educativas;
- O programa curricular para um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais deve partir, sempre e sem exceções, da proposta educativa organizada para o conjunto dos alunos;
- As programações organizadas para alunos com necessidades educacionais especiais podem estabelecer objetivos didáticos diferentes dos das programações gerais, mas devem responder aos mesmos objetivos gerais.

Os casos trazidos nesta pesquisa demonstraram que os estudantes com TEA participaram do processo educacional junto com os outros estudantes e cumpriram as mesmas exigências do curso, devendo-se ressaltar que as poucas adaptações

oferecidas com intuito de auxílio para os que tinham necessidades específicas, eram também direcionadas e aplicadas satisfatoriamente a todos os estudantes.

Ressalta-se que as adaptações que servem como auxílio não podem comprometer a qualidade da formação profissional a qual deve ser equiparada para todos, no entanto, cabe ao NAPNE fornecer suporte a estes estudantes para que tenham condições de cumprir as exigências para esta formação dentro da habilidade escolhida pelo estudante.

Sobre o processo de avaliação Carvalho (2013, p. 163) ressalta como um processo indispensável, na qual “oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignificá-las em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos”. A autora cita os princípios adotados por Luckesi (1996) para a efetivação da avaliação:

- Coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas afetivas e psicomotoras dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- Atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- A partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista: a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória; o encaminhamento dos estudantes para os passos subsequentes da aprendizagem caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado. (CARVALHO, 2013, p. 176)

Cabe aqui um mapeamento situacional do quadro dos estudantes da instituição a fim de localizar as necessidades específicas para tomar as devidas providências, acionando os meios e recursos disponibilizados em cumprimento à exigência governamental para atendimento do direito destes estudantes. Após este processo, torna-se necessário atentar que cada caso deve ser analisado, compreendido e acompanhado para que seja dado o devido encaminhamento a fim de que se obtenham resultados concretos do aprendizado.

Outro fator essencial percebido no processo de formação dos estudantes com TEA formados no curso técnico da EMUFPA foi a participação efetiva da família e da comunidade. Para o *estudante 1* a família e a comunidade foram fundamentais desde o início até o complemento da sua formação no curso técnico em música. O interesse

e esforço da família proporcionaram ao estudante as condições necessárias para que apesar das barreiras encontradas ele não sofresse em seu processo de continuidade. Da mesma forma, o apoio oferecido pela comunidade na percepção, indicação, aconselhamento, cuidado e atendimento abriram portas para o seu sucesso. No que se refere a família do *estudante 2* esta o ensinou a ser forte e não recuar diante das adversidades, proporcionando uma trajetória de oportunidades e possibilidades que por escolha e busca interessada do estudante, tornou a música presente em toda a sua formação.

De acordo com as determinações da lei a EMUFPA recebe os estudantes com deficiência, no entanto, verifica-se necessidade de preparar a escola para este atendimento, promovendo mudança na cultura escolar por meio do envolvimento da comunidade estudantil, bem como da sociedade. A adoção de novas tecnologias também pode ser forte aliada nessa transformação. Dentro da EMUFPA ações como notícias no mural de avisos e, a criação de vídeos informativos pode ser medidas utilizadas para esta conscientização, tendo como resultado o envolvimento da escola no processo de inclusão. O professor conscientizado desta proposta poderá então promover o envolvimento de sua turma no acolhimento das diferenças.

Compreender o processo de formação em música da pessoa com TEA, portanto, remete a um paralelo da conquista dos direitos humanos em que as pessoas com necessidades específicas eram percebidas à margem dos grupos sociais. Este pode ser o momento de alteração dessa história como revela Bechtold e Weiss (2006, p.1) “o repúdio preconceituoso e a segregação ‘caridosa’ do portador de deficiência cederam passo, progressivamente, à ideia de integração plena dessas pessoas”.

A visão do campo de trabalho para o indivíduo com TEA assume agora uma importância visível desde que no Brasil torna-se um compromisso a admissão da pessoa com necessidades específicas como trabalhador, considerando sua limitação física em compatibilidade com as atividades profissionais. A incapacidade é conceituada pelo decreto 3.298/1999 no artigo 3º, inciso III como:

Uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Diante deste quadro, desde que as pessoas com necessidades específicas tenham suas necessidades de apoio instrumental supridas, podem encontrar-se em condições de igualdade na competição pelo mercado de trabalho.

Portanto a EMUFPA que ainda sustenta a proposta da escola conservatorial com uma cultura de distinção, reforçando o que Hentschke (2003) revelou em relação existência de um preconceito do que é fazer música proveniente da ideia de que o acesso ao conhecimento musical estaria restrito aos talentosos e aos economicamente privilegiados precisa compreender que a Educação Profissional tem como objetivo a formação de profissionais técnicos operários, no caso da EMUFPA, operários da música. Manter esta postura é contrariar as reflexões e ressignificação educacional assumidas na atualidade. Entende-se, portanto, que esta visão merece estar na pauta de discussões dos educadores da EMUFPA para atualização permanente de conceitos e valores da educação musical.

Uma certificação, quando envolve pessoas com TEA, é uma autenticação da capacidade que dificilmente se atribuiria à primeira vista. A importância de um diploma em música reestabelece o crédito devido a estes indivíduos muitas vezes negado pela sociedade. Portanto, compreender o processo de formação em música de estudantes com TEA no curso técnico da EMUFPA é acreditar na relevante contribuição que eles têm a dar para a sociedade visto que demonstram responsabilidade e capacidade no cumprimento dos seus deveres e no aproveitamento dos seus direitos enquanto estudantes. Cabe a esta sociedade e às instâncias governamentais continuarem abrindo portas para que eles, com suas habilidades e limitações, tenham a oportunidade do exercício do seu direito e possam atuar como multiplicadores e exemplos vivos dos alcances da inclusão por intermédio da educação musical.

O resultado desta pesquisa, embora relevante, não pode ser um fim em si mesmo. A continuidade dos estudos neste tema pode seguir vertentes tão diversas quanto significativas como: a elaboração de uma proposta de educação inclusiva para a EMUFPA; proposta de continuidade dos estudos em música de nível superior para estudantes com TEA; bem como encaminhamento para o mercado de trabalho na área da música para pessoas com TEA. Esta pesquisa ficará à disposição da EMUFPA, bem como dos pais e pesquisadores interessados, a fim de que possa contribuir também para pesquisas futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Tássila Crystiane Freitas. **Educação Musical e Inclusão: a experiência do Programa Cordas da Amazônia.** Orientador Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas Júnior. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte – ICA - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2013.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** – Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARAUJO, Janine Praça and SCHMIDT, Andréia. **A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2006, vol.12, n.2, pp. 241-254. ISSN 1413-6538.

BAPTISTA, Cláudio Roberto e BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porta Alegre: RS. Artmed, 2002.

BARROS, Líliam, GOMES, Luciane. **Memória e História: 40 anos da Escola de Música da UFPA.** Belém; EDUFPA, 2004.124p. ISBN 85-247-0269-9.

BECHTOLD, Patrícia Barthel e WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho.** Associação Educacional Leonardo da Vinci, 2006. Disponível em: icpg.com.br

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa e CARRASCO, Claudiney Rodrigues. **Ensino de Musicografia Braille: um caminho para a educação musical inclusiva,** 2007.

Disponível em:

http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/ensino_de_musicografia_braille_-_fabiana_bonilha.pdf

BOSO, M., EMANUELE E., MINAZZI V., ABBAMONTE M. & POLITI P. **Effect of Long-Term Interactive Music Therapy on Behavior Profile and Musical Skills in Young Adults with Severe Autism.** *The Journal of Alternative and Complementary Medicine.* 13(7): 709-712, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos-políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva /** Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical.** São Paulo: Peirópolis, 2001. 192 p.

CARNAHAN, C., et. al., **Promoting Active Engagement in Small Group Learning Experiences for Students with Autism and Significant Learning Needs**. Education and Treatment of Children v. 32 no. 1 (February 2009) p. 37-61

CARVALHO, Rosita Edler. **A Política da Educação Especial no Brasil**. Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. – 9. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?**. Disponível em:

http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=238

Acesso:15/10/2013

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios do Aprendizado: uma questão de nomenclatura**. Revista Dificuldades do Aprendizado. Rio de Janeiro: SINPRO-RJ, 2003

CORNELSEN, Sandra. **Uma Criança Autista e sua Trajetória na Inclusão Escolar por meio da Psicomotricidade Relacional**. Orientadora: Prof^{fa}. Doutora Laura Ceretta Moreira. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- graduação - Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ppge.ufpr.br%2Fteses%2FM07_cornelsen.pdf&ei=CVx_U-PGJZStsATLvoD4Bw&usq=AFQjCNGVAXzx_AhpsaDslZx8_dL6g9JlcQ&bvm=bv.67720277,d.b2k

DEFREITAS JR, Áureo Déo; NOBRE, João Paulo dos Santos; CASSEB, Mariene. **Aprendizado musical de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH**. In: II Seminário de Extensão do Instituto de Ciência das Artes, Belém, Anais Eletrônicos, 2008.

DEFREITAS, Áureo, CASSEB, Mariene, NOBRE, João Paulo; RODRIGUES, Jessika& FERREIRA, Suene. **Autismo e Desenvolvimento Infantil: A música como forma de intervenção**. In. Interfaces: desejos e hibridações da arte / Bene Martins; Lia Braga Vieira; Orlando Maneschy (orgs). Belém: Pa. UFPA/ICA, 2009.

DEFREITAS, Áureo; NOBRE, João Paulo; NASCIMENTO, Paulyane; SILVA, Letícia; VILHENA, Allana Cristine Nascimento. **Estudo Comparativo entre Grupo de Alunos com TDAH e um grupo de alunos sem o transtorno submetidos a intervenção a partir da educação musical**. In. Hibridizações no Processo Criativo e outras Relações / org. Valzeli Sampaio, Áureo DeFreitas e Cesário Augusto Pimentel de Alencar. – Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2014.

DEFREITAS, Áureo; NOBRE, João Paulo; SILVA, Letícia. **Educação Musical como Forma de Intervenção com Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ou Dislexia**. In. Transito entre Fronteiras na Música / org. Lia Braga Vieira, Cristina Tourinho e Lucas Robatto. - Belém: Editora PPGARTES, 2013.

ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Instituto de Ciências da Arte. Belém: UFPA, 2010.

ESPINHAÇO, Maria de Fátima dos Santos Marques. **Uma criança autista numa turma regular de educação musical: Um plano de intervenção**. Castelo Branco: IPCB. Escola Superior de Educação. 151f. Dissertação de Mestrado. 2012.

FARIAS, U.W.V. **Memorial do Programa Cordas da Amazônia e sua contribuição sócio-cultural**. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em música: Instituto de Ciências da arte. Belém. Universidade Federal do Pará. 2009

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal de crianças com transtornos do espectro autista: revisão sistemática e estudo de validação**. Tese de Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. 2012. Disponível em<<http://hdl.handle.net/10183/56681>>

GOMES, Claudia e BARBOSA, Altemir José Gonçalves. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2006, vol.12, n.1, pp. 85-100. ISSN 1413-6538.

GUIMARÃES, Pedro da Silva. **Educação Musical: Novos Suportes e Projetos**. Revista Travessias. 2009, vol. 3, n.2. ISSN 1982-5935

HENTSCHKE, L; Bem, L. D. (org.) **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna. 2003.

KAFROUNI, Roberta e PAN Miriam Aparecida Graciano de Souza. **A inclusão de alunos com necessidades educativas Especiais e os impasses frente à capacitação dos Profissionais da educação básica: um estudo de caso**. *InterAÇÃO*, Curitiba, 2001, 5, 31 a 46.

KATAGIRI, J. **The Effect of Background Music and Song Texts on the Emotional Understanding of Children with Autism**. *The Journal of Music Therapy* v. 46 no. 1 (Spring 2009) p. 15-31

KIM J, WIGRAM T, GOLD C. **The Effects of Improvisational Music Therapy on Joint Attention Behaviors in Autistic Children: A Randomized Controlled Study**. *J Autism DevDisord*. 38:1758–1766. 2008

KIM J., WIGRAM T., GOLD C. **Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy**. *SageJournals online*. Vol. 13, No. 4, 389-409, 2009.

KUENZER, Acácia Z. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação**. In. *Capitalismo, trabalho e educação / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.)*. 3.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. – (Coleção educação contemporânea). p. 77 à 95.

LOURO, Viviane. **Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos: Ed. do autor, 2006.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MASI, Ivete De. **Em busca de caminhos para a concretização das Políticas Públicas de Inclusão.** Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 68-78, ago./dez. 2008.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

MEC. **Implementação da política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica.** Nota técnica nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. 2013

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 2003.

NOBRE, João Paulo dos Santos. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Educação Musical: Três Estudos no Programa Cordas da Amazônia.** Orientador Prof^a. Dra. Simone Souza da Costa Silva. Dissertação (Mestrado) - Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento – UFPA, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2011.

OLIVEIRA, Arildomar Pinheiro de e FARIAS, Cláudia Regina Rodrigues. **A paralisia cerebral e o ensino do piano: estudo de caso.** Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO VI, VOLUME XI – JANEIRO – JUNHO 2010.

PAIVA, Adriana Catarina de Carvalho de. **Educação Musical no Programa Cordas da Amazônia: descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo / orientador: Prof. Dr. Áureo DéoDeFreitas Júnior; Belém, 2013.**

RODRIGUES, J. C. ; SILVA, L. ; DeFreitas, A. ; NOBRE, J.P . **Educação Musical Inclusiva: Aulas de Violoncelo em Grupo para Crianças e Adolescentes com diagnóstico de Autismo e sem Diagnóstico de nenhum Transtorno.** In: Líliam Cristina da Silva Barros; Paulo Murilo do Amaral. (Org.). CADERNOS DO GRUPO DE PESQUISA MÚSICA E IDENTIDADE NA AMAZÔNIA. 1ed.BELÉM: PAKATATU, 2012, v. II, p. 113-124.

RODRIGUES, Jessika Castro. **Musicalização de Crianças e Adolescentes com Diagnóstico de Autismo.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música) – Universidade do Estado do Pará, Belém: PA, 2009.

RODRIGUES, Jessika Castro; DEFREITAS, Áureo e LUDGERO, Cláudio. **Desenvolvimento global do adolescente com diagnóstico de Transtorno Autista**

inserido em turma de educação musical para crianças e adolescentes com e sem o transtorno: Um estudo de caso. Anais da abem. 2011.

RODRIGUES, Jessika Castro; FERREIRA, Suene; NOBRE, João Paulo. **Autismo e Desenvolvimento Infantil:** Intervenção a partir da Educação Musical. In. Congresso de Música dos Estudantes da UFPA – CEMUFPA / Org. Líliam Barros, Letícia Silva e Silva, Lohana Sobania Gomes, Fabrício André Nunes Bastos. – Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2012.

RODRIGUES, Jessika; SILVA, Letícia; DEFREITAS Áureo; e NOBRE, João Paulo. **Educação Musical Inclusiva:** aulas de violoncelo em grupo para crianças e adolescentes com diagnóstico de autismo e sem diagnóstico de transtorno. 2010.

RODRIGUES, Társilla Castro. **Abrangência do Programa Cordas da Amazônia.** Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em música. Centro de Educação. Belém. Universidade Estadual do Pará. 2008.

RODRIGUES, Társilla Castro. **Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas:** Uma análise da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola do Programa Cordas da Amazônia. Orientador Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Júnior. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte – ICA - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2012.

RODRIGUES, Társilla Castro; BATISTA, Antônio de Pádua Araújo; NOBRE, João Paulo. **Abrangência de Oportunidades:** As contribuições do método do ensino coletivo de violino e viola. In. Congresso de Música dos Estudantes da UFPA – CEMUFPA / Org. Líliam Barros, Letícia Silva e Silva, Lohana Sobania Gomes, Fabrício André Nunes Bastos. – Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2012.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva:** Concepções de Professores e Diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.
SOARES, Lisbeth. **Programa de apoio pedagógico e inclusão:** um estudo de caso. REVISTA DA ABEM, Londrina, v.20, n.27, 55-64, 2012.

SOUZA, Ana Júlia Silva de. **Pessoas com deficiência têm acesso a educação profissional.** Site do MEC. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15662:pessoas-com-deficiencia-tem-acesso-a-educacao-profissional&catid=209

STEPHENS C. E. **Spontaneous imitation by children with autism during a repetitive musical playroutine.** Sage Journals online. Vol. 12, No. 6, 645-671, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente;** tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, SP: Moderna, 2003.

TANAKA, E.D.O.; RODRIGUES, R.R.J. **Em busca de novas expectativas de trabalho para o portador de deficiência mental.** In: MARQUEZINE, M.C. et al. (Orgs.) *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003, p. 323-330.

TAVARES, Juliana de Oliveira. **Cooperação e parceria na gestão sócio-cultural: O caso do Programa Cordas da Amazônia.** Trabalho de Dissertação Mestrado em Administração. Universidade da Amazônia, 2010.

WHIPPLE, J. **Music in Intervention for Children and Adolescents with Autism: A Meta-Analysis.** The Journal of Music Therapy v. 41 no. 2 (Summer 2004) p. 90-106

WING, Lorna. **A Abordagem Educacional para Crianças Autistas: Teoria, Prática e Avaliação.** In. Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento: Guia Prático para Pais e Profissionais / Christian Gauderer. Rio de Janeiro: RJ. Revinter, 2ªed, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1

Texto extraído do Projeto Político Pedagógico da EMUFPA, 2010, p.24 à 26.

ESTRUTURA CURRICULAR: CURSO TÉCNICO COM HABILITAÇÃO EM CANTO LÍRICO OU INSTRUMENTO

O Curso Técnico com habilitação em Canto Lírico ou Instrumento compõe-se de 03 (três) módulos, sendo a duração do módulo I = 01 (um) ano letivo, do módulo II = 03 (três) anos letivos e do módulo III = 03 (três) anos letivos, cumpridos simultaneamente. Cada ano letivo compreende 40 (quarenta) semanas. Pretende-se que o aluno desenvolva as competências e disciplinas respectivas aos módulos seguintes:

MÓD	COMPETÊNCIAS	DISCIPLINAS	CH
Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música	<ul style="list-style-type: none">• Mobilizar saberes de Estruturação Musical, História da Música e Música Popular Brasileira na percepção, apreciação estética e análise musical em situação prática;• Identificar e analisar contextos de realização das fontes sonoras e rítmicas em situação prática;• Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de leitura e memória em situação prática;• Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura em situação prática;• Conhecer e analisar a morfologia musical;• Dominar a gramática musical dos diferentes gêneros e estilos musicais, em situação prática;• Construir saberes, analisar, refletir e compreender no âmbito das técnicas e estéticas musicais.	<ul style="list-style-type: none">• Estruturação Musical• História da Música• Música Popular Brasileira• Atividades Complementares	<p>160</p> <p>80</p> <p>80</p> <p>30</p> <hr/> <p>350</p>

MÓD	COMPETÊNCIAS	DISCIPLINAS	CH
Execução Musical Solo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão pianística; 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento/ Canto Lírico I 	40
	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar saberes técnicos e expressão pianística em situação prática; 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento/ Canto Lírico II 	40
	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar artisticamente o instrumento Piano e a gramática musical, de acordo com o repertório estudado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento/ Canto Lírico III 	40
	<ul style="list-style-type: none"> • Criar e poetizar a partir da obra do compositor; 	<ul style="list-style-type: none"> • Performance Solo em Palco I 	40
	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória na execução pianística; 	<ul style="list-style-type: none"> • Performance Solo em Palco II 	40
	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar repertório adaptado ao seu nível e ao público alvo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Performance Solo em Palco III – Recital Individual 	40
	<ul style="list-style-type: none"> • Captar a intenção estética do compositor; 		30
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar a execução pianística através da construção de saberes e análise, reflexão e compreensão técnica e estética; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Complementares 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na execução ao Piano; 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática; 		
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver prática solística. 			
			270

ANEXO 2

Texto extraído do Projeto Político Pedagógico da EMUFPA, 2010, p. 27.

ESTRUTURA CURRICULAR: CURSO TÉCNICO COM HABILITAÇÃO EM INSTRUMENTISTA DE ORQUESTRA

O Curso Técnico com habilitação em Instrumentista de Orquestra organiza-se em somente 01 (um) módulo, com carga horária da parte musical num total de 800 horas, a serem cumpridas em 02 (dois) anos letivos. Cada ano letivo compreende 40 (quarenta) semanas. Pretende-se que o aluno desenvolva as competências, disciplinas e atividades respectivas aos módulos seguintes:

MOD	Competências	Disciplinas	Atividades Complementares	CH
Instrumentista de Orquestra	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer elementos da linguagem musical que permitam leitura, apreciação e contextualização musicais para correta execução do repertório de orquestra.• Dominar a execução técnica do instrumento em orquestra.• Dominar as técnicas de execução coletiva específicas da prática musical em orquestra.• Reconhecer repertório de orquestra ou a ela adaptado.	• Ling. Musical I		80
		• Ling. Musical II		80
		• Prát. de Naípe I		80
		• Prát. de Naípe II		80
		• Prát. de Orq. I		80
		• Prát. de Orq. II		80
		• Concertos I		80
		• Concertos II		80
		• Ativid. Compl. I		80
		• Ativid. Compl. II		80
			<hr/> 800	

APÊNDICE

APÊNDICE A



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Projeto de Pesquisa: *Caminhos de Formação em Música: Um estudo de caso com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.*

Solicitamos a sua colaboração para participar de uma pesquisa que tem como objetivo compreender o processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). A sua participação se dará por meio do consentimento de uma entrevista semi-estruturada, bem como documentos que possam esclarecer no decorrer da pesquisa. Asseguramos que a pesquisa não trará qualquer risco para os participantes. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão publicados e apresentados em eventos científicos, mas a sua privacidade será mantida. A sua participação neste estudo será de caráter voluntário, não trazendo qualquer ônus para o pesquisador ou para o participante. Se desejar o senhor(a) poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Pesquisadores responsáveis:

Profa. Jessika Castro Rodrigues
Fone: 9943-0919 / 3235-0616

Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Junior
Fone: 8128-8328 / 8412-9048

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que sinto-me esclarecido sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda, que por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de dados para análise.

Belém, _____ de _____ de 2014

Assinatura do responsável

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COMO O DIRETOR DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA RESPONSÁVEL PELO PROJETO TRANSTORNO DE DESENVOLVIMENTO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

PROFESSOR DOUTOR ÁUREO DE FREITAS

Mestranda: Jessika Castro Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Junior

- 1- Como surgiu a ideia de atender estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Programa Cordas da Amazônia (PCA).
- 2- Explique a dinâmica do PCA em relação aos estudantes com TEA a partir do Projeto Transtorno de Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem (TDDA): a) Como são selecionados os estudantes; b) como acontecem as aulas; c) qual o tempo de participação destes estudantes no Projeto.
- 3- Conforme a experiência do Projeto TDDA, as crianças com TEA podem ser educadas musicalmente?
- 4- Como o projeto TDDA vê a possibilidade de formação musical dos estudantes com TEA.
- 5- O que o projeto TDDA faz com as crianças que demonstram habilidades musicais e possibilidades de continuidades.
- 6- Durante o projeto TDDA, já foram presenciados casos de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que se desenvolveram musicalmente a ponto de ter condições de ingressar no curso técnico da EMUFPA para realização do curso profissional? Caso positivo, cite algum(ns).

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O COORDENADOR DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE) DA ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Mestranda: Jessika Castro Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Junior

- 1- Quando, como e porque o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) foi estabelecido na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA)?

- 2- Que ações são realizadas pelo NAPNE em cumprimento do seu papel na EMUFPA:
 - a) Em relação a adaptação do espaço físico e currículo conforme a necessidade de cada estudante com TEA
 - b) Na articulação de pessoas, instituições e desenvolvimento de ações do programa no âmbito interno
 - c) Do auxílio de sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais
 - d) Do atendimento técnico administrativo
 - e) Da capacitação docente
 - f) Do acompanhamento aos estudantes com TEA e pais
 - g) Da comunidade estudantil da EMUFPA para criação de uma cultura da convivência

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O DIRETOR DA ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Mestranda: Jessika Castro Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Junior

- 1- A Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) tem dificuldade em receber pessoas com TEA? Por quê?
- 2- O processo de ingresso no Curso de Habilitação Profissional Plena de Técnico em Música é diferenciado quando se trata de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? Explique.
- 3- Quantos casos de conclusão, desistência e trancamento do curso houve da demanda de estudantes com TEA que ingressaram no curso Técnico em Música da EMUFPA?
- 4- Que esforço a EMUFPA tem feito para dar condições aos estudantes com TEA de concluírem o curso apesar de suas limitações, aproveitando sua capacidade e habilidades. a) acessibilidade arquitetônica; b) adequação do currículo; c) formação continuada; d) conscientização da comunidade estudantil da EMUFPA para criação de uma cultura da convivência.
- 5- Como a EMUFPA tem contribuído para que o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) cumpra o seu papel nesta instituição?
 - a) Em relação a adaptação do espaço físico e currículo conforme a necessidade de cada estudante com TEA
 - b) Na articulação de pessoas, instituições e desenvolvimento de ações do programa no âmbito interno
 - c) Do auxílio de sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais

- d) Do atendimento técnico administrativo
- e) Da capacitação docente
- f) Do acompanhamento aos estudantes com TEA e pais
- g) Da comunidade estudantil da EMUFPA para criação de uma cultura da convivência

6- Como se dá o processo de formação dos estudantes com TEA no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA À ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO DO CURSO DE HABILITAÇÃO PROFISSIONAL PLENA DE TÉCNICO EM MÚSICA DA EMUFPA.

ESTUDANTE

Mestranda: Jessika Castro Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Junior

1. O que lhe estimulou a procurar o curso de música?
2. Antes de ingressar na EMUFPA você teve alguma iniciação musical? Explique:
3. Como se deu o seu ingresso na EMUFPA?
4. Você enfrentou alguma dificuldade no decorrer do curso em relação a:
 - a) adaptação do espaço físico
 - b) acompanhamento das aulas
 - c) relacionamento com professores, colegas e funcionários
5. Você recebeu algum tipo de acompanhamento de sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais para o seu desenvolvimento musical?
6. Você julga importante adquirir um diploma em música? Porque?

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS CUIDADORES DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO DO CURSO DE HABILITAÇÃO PROFISSIONAL PLENA DE TÉCNICO EM MÚSICA DA EMUFPA.

CUIDADOR

Mestranda: Jessika Castro Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Junior

1. O que você percebeu no seu filho que lhe impulsionou a procurar o curso técnico em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA)?
2. Antes de ingressar na EMUFPA ele teve alguma iniciação musical? Explique:
3. Como se deu o ingresso dele na EMUFPA?
4. Você percebeu alguma dificuldade enfrentada por ele no decorrer do curso em relação a:
 - d) adaptação do espaço físico
 - e) acompanhamento das aulas
 - f) relacionamento com professores, colegas e funcionários
5. Você recebeu algum tipo de acompanhamento de sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais para o desenvolvimento musical deste estudante?
6. É importante para você ver seu filho ganhando o diploma em música? Por quê?